الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز التربوي للبحوث والإنماء
لجنة التربية على حلّ النزاعات

التربيـــة على حلّ الـــنزاعـــات

كتاب موارد

الجـــزء الاول

مفاهيم نظرية

بـــيروت
كانون الثاني ٢٠٠١

الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز التربوي للبحوث والإنماء
لجنة التربية على حلّ النزاعات

التربيـــة على حلّ الـــنزاعـــات

كتاب موارد

الجـــــزء الاول

مفاهيم نظرية

بـــيروت
كانون الثاني ٢٠٠١

- **لجنة التأليف:**

  ليندا الحسيني

  ميشال ابي فاضل (منسّق)

  ابراهيم نادر

  جميل تابت

- **المقررة:** ريتا شلالا

© جميع حقوق التأليف محفوظة للمركز التربوي للبحوث والانماء

مطبعة المركز التربوي للبحوث والانماء

مشروع التربية على حلّ النزاعات

إن إصدار المركز التربوي للبحوث والإنماء كتباً مساعدة للمعلم في مواد تعليمية مختلفة تتخطى كتاب التلميذ ودليل المعلم، لهو خطوة نوعية في سبيل تحسين مستوى أداء المشاركين في العملية التربوية من مدرسين وتلامذة وإدارة وأهل. ويقع إنجاز هذا العمل في إطار توسيع دائرة عملية التفاعل الإيجابي التي تحصل في محيط المدرسة وتمتدّ إلى خارجها كانعكاس لسلوكات التلامذة – أعضاء المجتمع ومواطني اليوم والغد.

عندما تردد عنوان هذا المشروع – "التربية على حلّ النزاعات" – الذي يقوم به المركز التربوي، كانت ردة فعل البعض مزيجاً من الدهشة والحذر، وكأن الموضوع المطروح هو لحلّ نزاعات المنطقة، لكن إذا أخذنا الأمر من منظار محدد *Micro-perspective* وكما هو مقصود لتبيّنت لنا أهمية حلّ النزاعات الذي هو موضوع هذا الكتاب. فالمدرسة، كأية مؤسسة اجتماعية أخرى، تضم عدداً كبيراً من الأعضاء، ولا بد أن يتولد من جراء ذلك، سوء تفاهم أو خلاف من وقت إلى آخر. عندها يطرح السؤال نفسه: ما العمل: ترك الأمر يتفاعل باتجاهه السلبي، أم إيقافه وتحويله إلى عامل إيجابي من خلال معالجته؟

هنا تكمن أهمية حلّ النزاعات التي تنشأ بين طرفين أو اكثر من هذه الفئات التي ذكرت سابقاً. وإذا ضيقنا دائرة التركيز على التلامذة فقط، نشعر بثقل المسؤولية الملقاة على عاتقنا كمربين على تدريب هؤلاء التلامذة على الحوار بدل النزاع، والتعبير عن آرائهم ومواقفهم بدل التهجم أو الشتم، وإظهار حقوقهم بدل التخفي وراء خجلهم، وتنمية مهارة النقاش والتواصل بدل العناد والانفعال. ولا يحصل كل ذلك بالوعظ، بل باستثمار حادثة أو سلوك معين لبناء حالة تحتاج إلى حلّ. وهكذا تنمو لدى التلميذ مواقف تعكسها سلوكيات إيجابية كإحترام الآخر، "وضبط الاعصاب"، والاعتراف بالخطأ. وكما تصح هذه المقاربة لموضوع حلّ النزاعات في كل بلدان العالم، تصح ايضاً عندنا، لا بل تصبح حاجة. نعم نحن بحاجة للإيمان بالحوار والنقاش والتواصل واحترام الآخر والجرأة للاعتراف بالخطأ. نحن بحاجة إلى أن نزرع في أجيال أطفالنا وشبابنا قناعات حول العيش بصدق وسلام ومحبة لا تكاذباً وفتناً وحقداً.

هذا أهم ما نبتغيه من هذا المشروع لإيماننا بأن الجرأة على حلّ النزاع في حرم المدرسة تقود إلى حلّ أي نزاع خارجه عندما يمارس التلميذ حياته اليومية كمواطن مسلحاً بمهارات التواصل والحوار، وبالقيم التي ترتبط بكرامة الإنسان، والمحافظة عليها.

فهل من مكان أفضل من المدرسة للوصول إلى ذلك؟

الدكوانة في ١٠ كانون الثاني ٢٠٠١

رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء

نمـــر فريحـــه

مقــدمة

من البديهي القول ان الاضطراب القائم في سلوك المتعلمين، قد يؤثر على عملية التعليم بحد ذاتها، وعلى العلاقة بين المتعلمين والمعلمين وأولياء التلاميذ جميعاً. وما من أحد يقبل بنشوء نزاعات مدرسية تولّد اضطراباً يصعب على المدرسة ضبطه، وعلى الأهل تحمّل عواقبه، لذلك وجدنا مناهجنا الجديدة تركّز على وحدة المجتمع والسلم الأهلي كأولوية للعيش المشترك، وتؤكد على أجواء مدرسية صحية ديمقراطية، تساعد في نماء الطفل نماءً متكاملاً وتؤمن حقوقه، وترتقي به وبالمجتمع .

تنطلق عملية حلّ النزاعات في المدرسة من كون النزاعات والخلافات جزءًا من الحياة المدرسية اليومية. وهي تتطلب قسمًا لا يستهان به من وقت المتعلمين والمعلمين والإدارة، في حين يكون المطلوب الاهتمام بالأنشطة التربوية التعليمية. وترد الخلافات الناشئة بين التلاميذ في المدرسة إلى أن هؤلاء لا يفهمون النزاع ولا يملكون المعرفة المطلوبة لمواجهته، وهم يواجهون خلافاتهم معتمدين الأسلوب الذي تعوّدوا عليه في العائلة وفي الحياة المدرسية المألوفة وفي المسلسلات التلفزيونية والأفلام ولذلك هم يربطون عادة الخلاف والنزاع بالعنف والمقاطعة. ولأن المعلمين الذين تلقوا اعدادًا أو تأهيلاً لحل النزاعات هم قلة، فإن عملية حل هذه النزاعات تبقى مقتصرة على الأساليب التقليدية التي تلجأ إلى الطرد الموقت، والتدخل الشبيه بالتدخل البوليسي، واحتجاز التلاميذ أو زربهم الخ... وهي إجراءات لا تحلّ المشكلة التي يعاني منها هؤلاء حلاً معمقًا.

ومقابل ذلك فان بالإمكان الاستفادة من نزاعات التلاميذ وخلافاتهم ومشكلاتهم على نحو بناء يعزّز نموهم النفسي والاجتماعي واضعًا إياهم على الطريق لتعلّم بناء العلاقات الإنسانية وحل المشكلات الإنسانية الاجتماعية. وهكذا يصبح الخلاف أو النزاع مناسبة للتعلم البناء، وخلق شخصية قادرة على التكيف الاجتماعي والمشاركة الفعالة في حياة الرفاق في المدرسة ثم في الحياة الاجتماعية والمدنية بعد التخرج.

ونفهم من هذا أن حل النزاعات يمكن أن يعلّم كما تعلّم أية مادة دراسة أخرى. انه مادة تعلم مهارات الحياة الاجتماعية، وهي مهارات أساسية لكل شخص في تكيفه النفسي والاجتماعي المدني. وعليه فان حل النزاعات مرشح ليصبح عصب المواد الاجتماعية في التربية والمنحى الأكثر فعالية ربما في إعداد المواطن والتربية على المواطنية، لأنه منذ الطفولة يعلم الطفل تدريجيًا على المهارات الاجتماعية مستخدمًا المشكلات والخلافات التي ينتجها الطفل نفسه في حياته المنزلية والمدرسية بين الرفاق ومعهم.

وهذا ما ادّى في البلدان الغربية إلى إدخال حلّ النزاعات وتعلّم الوساطة على برامج المدارس. كما أدى إدخال حلّ النزاعات إلى عملية إعداد المعلمين في سياق المهارات الأساسية لادارة الصف، وبتنا نجد بينها فصلاً مخصصاً لحلّ النزاعات أو إدارة السلوك الشاذ عند التلاميذ. والحال انه بدل التصدي للنزاعات وافعال العنف الحاصلة في المدارس باعتماد العقوبات التقليدية التي لا تحل المشكلة، حصل تغيير جذري في تصور أساليب التصدي هذه. فلماذا لا نجعل من الأفعال العنفية نفسها موضوعات للمعالجة؟ ولماذا لا نستغلها كي يستفيد منها التلاميذ ليتعلموا حل نزاعاتهم بأنفسهم، أو بمساعدة الراشدين؟ وهكذا بدا تعليم التلاميذ على حلّ النزاعات وعلى القيام بالتفاوض والوساطة امراً ممكناً .

ووراء برامج الدراسة المتصلة بحلّ النزاعات والوساطة عبر الرفاق في المدارس فرضيات عديدة مثلاً:

- ان النزاع هو جزء من الحياة اليومية ويقدم للتلميذ إمكانيات التعلم والنمو.
- ان تقنيات حل النزاعات وإستراتيجياته وطرائقه قابلة للاكتساب والتعلّم.
- ان تعلم تقنيات حل النزاعات هو شكل من أشكال التربية. وهو بالنسبة لنماء المتعلمين الأولاد والشبان ونموهم، على المدى البعيد، أهم من تعلّم المواد التقليدية.
- ان التلاميذ قادرون على تعلّم حل معظم نزاعاتهم بأنفسهم.
- ان التلاميذ قادرون على حل اختلافاتهم بمساعدة رفاقهم الآخرين وبمساعدة الراشدين ايضًا.
- لتجنب النزاعات في المستقبل يكون تشجيع التلاميذ على تسوية أسباب نزاعاتهم بطريقة تعاونية اكثر فعالية من معاقبة أحد التلاميذ على عمل سيء قام به.

وإزاء التأثيرات السلبية الكبيرة التي تُخلّقها نزاعات التلاميذ على مجرى الحياة الصفّية بشكل خاص (التلاميذ الذين يناقمون معلميهم ويشوشون على العمل الصفي)، وعلى الحياة المدرسية بشكل عام (في الملعب ومع النظار والإدارة)، بحيث انها تخلق أجواء التوتر الذي يعيق التعلم والتعليم داخل الصف. ويبدد أجواء التعاون ويحدث التشويش والمشاحنات الخ...، وهذا يعطل العملية التعليمية والتربوية أو يشلّها؛ ظهرت ضرورة العمل على بلوغ الحل البناء للنزاعات وفوائده. فقد تبين ان جماعة من التلاميذ سبق ان تعلمت التعرف إلى مصالحها أو اهتماماتها بطريقة بناءة، أظهرت المزيد من التماسك والتعاون، وكانت اكثر استعدادًا للعمل معًا من أعضاء جماعة أخرى لم تتدرب على هذه الأمور.

وهكذا بدأت تظهر فوائد برامج حل النزاعات في المدارس، فهي قادرة على جعل التلاميذ :

- يتبنون اتجاهًا *(attitude)* اكثر انفتاحًا ازاء النزاع
- يضبطون ردّات فعلهم الشخصية أمام النزاع
- يعون دور العنف والمعاملات السيئة في حياتهم

- يسيطرون على غضبهم بطريقة بناءة
- يقرّون بالتنوّع ويتقبلون الاختلاف
- يعبرون عن مشاعرهم على نحو افضل
- يتبيّنون حلولاً مربحة أو مفيدة للجميع
- يحسّنون قدرتهم على التواصل
- يفاوضون معولين على المصالح لا المواقف
- يفكرون في ما وراء الحلول البديهية.

وبدا ايضًا ان تعلم حل النزاعات يعلّم التلاميذ على تحمل مسؤولية سلوكهم ومسؤولية البيئة التي يعملون فيها، كما يعلمهم على التواصل فيما بينهم، وعلى الإصغاء بذهن منفتح، وعلى حلّ النزاعات بالتعاون والمشاركة، وعلى ان يتقبلوا بعضهم بعضًا[1] .

وتراعي برامج حل النزاعات في المدارس بعض الخصوصيات المتعلقة بنزاعات التلاميذ مثل كون الوضعيات المثيرة للنزاع اكثر ابتذالاً، كالتدافع والتدافش بسبب الازدحام في الممرات والاختلاف على الكرة وأولوية اللعب والاختلاف على ملكية الأشياء المألوفة كالأرقام والأوراق...، إضافة إلى السباب والشتائم...

وتأخذ في الاعتبار ايضًا تأثر نزاعات الأطفال بما تتعرض له علاقات الأهل من خلل، إضافة إلى تأثيرات التفكك العائلي وانتشار الإدمان في المجتمعات الغربية خصوصًا. إضافة ايضًا إلى التساهل مع إظهار الاستجابات العنيفة وهو تساهل يظهره الأهل حين يطلبون من أطفالهم ان يبادروا إلى العدوان: (اضربه كما ضربك)، كما تظهره المجتمعات عمومًا (المعاملة بالمثل ومبدأ العين بالعين...) ويضاف إلى ذلك اثر وسائل الإعلام (أفلام العنف).

أما الخصوصية الثالثة فتكمن في جهل الأطفال لكيفيات مواجه العنف والنزاعات فالكفايات الضرورية تنقصهم. وكثيرًا ما نرى ان أساليبهم في العدوان تقوم على المحاكاة والتقليد كما تقوم على المباهاة وعرض العضلات وتجريب تأكيد الذات عند المراهقين. وإذا كانت الكفايات الضرورية لمواجه النزاع بطريقة بنّاءة تنقص التلاميذ عمومًا فان البدء بتدريبهم عليها في المدرسة يؤدي إلى نتائج مفيدة وناجحة.

ويتناول حلّ النزاعات أربعة جوانب من الحياة المدرسية هي:
- برنامج الدروس في غرفة الصف
- إدارة الصف
- النظام في المدارس
- الأنشطة اللاصفية أو المواكبة للمنهاج.

---

(1) Storie, F. 1998, ibid. p. 10.

وتهدف برامج حلّ النزاعات في المدارس إلى إفساح المجال لتعليم الطرائق المنتجة والسلمية في حلّ النزاعات أو إدارتها عبر تزويد المعلمين والتلاميذ بإمكانية التعبير عن النزاعات وحلها. ومن منظور اجتماعي أوسع يتيح التواصل وحل النزاعات المباشر إمكانيات زيادة التعارف المتبادل ومعرفة التنوع الثقافي والاثني المتزايد في المدارس. ويكون التلاميذ مدعوين إلى استخدام الفروق والاختلافات الموجودة بينهم لكي يزيدوا تعارفهم ويتفهّموا الطابع المتعدّد الأبعاد للتفاعل والعلاقات الشخصية. وانه عندما يعبّر التلاميذ بهدوء عن قلقهم ومخاوفهم ويبحثون عن حل تعاوني فانهم يبرزون قيّم المجتمع وقابليته للعيش والحياة[1]. ويتعلم التلاميذ ضبط ردات فعلهم إزاء النزاع والسيطرة على غضبهم، فيفاوضون معولين على المصالح لا المواقف، ويتبينون حلولاً تؤدي إلى ربح وتبادل وتعاون وحيوية خيرّة.

وليست التربية على تسوية النزاعات أمراً غريباً على كل المعلمين اللبنانيين، فقد تدرّب عليها قسم منهم في القطاعين الرسمي والخاص، خلال دورات أقامتها منذ مطلع التسعينيات منظمات الايبرا، والاونيسكو، واليونيسف، والشبكة اللبنانية لحل النزاعات ولجنة المانونيت المركزية، ومؤخراً المكتب الكندي للتربية العالمية، وغيرها من منظمات .

إن المركز التربوي ووزارة التربية يطلقان اليوم مشروعاً تدريبياً تجريبياً، في اثنتي عشرة مدرسة رسمية وخاصة، ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية ودارٍ للمعلمين، يعمل فيها حوالي ستون شخصاً من مديرين، ونظار، ومدرّبين، ومربي صفوف، ومنسقي مواد، ومعلمين لمادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية، وغيرها من المواد، ومسؤولون في لجان الأهل . يواكبه فريق عمل محلي وخبيران كنديان .

وسبق للمركز التربوي ان نظّم دورة تدريبية في أيلول من العام ١٩٩٩، نشر وقائعها في كتاب موثّق . والكتاب الحالي، هو عبارة عن مرجع موارد يكمل العمل السابق، وهو يتناول سبعة مواضيع أساسية في ميدان حلّ النزاعات .

ففي فصل أول يتناول موضوع طبيعة النزاع،
وفي فصل ثانٍ العدالة وحقوق الإنسان،
وفي فصل ثالث التواصل،
وفي فصل رابع السيطرة على الغضب،
وفي فصل خامس التسامح والقبول،

وفي فصل سادس السلطة،
وفي فصل سابع الطرائق المعتمدة في مواجهة النزاع.

---

(1) Storie, F. 1998, op. Cit. 11.

وسيصدر هذا الكتاب بجزئين : أحدهما نظري والآخر تطبيقي.

والكتاب ليس سوى محطة في مسار طويل، وهو ثمرة تعاون بين فريق المؤلفين، وقد خضع لتقويم وتعديل، على ضوء ما تلقى الفريق من ردود ومناقشات خلال الدورة التدريبية، وما تبين لنا في اثناء المرحلة التجريبية وبعد اجراء الدراسة التقييمية للمشروع.

وقد شارك فيه بصورته الحالية :

رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء الدكتور نمر فريحه مشرفاً،

ليندا الحسيني، وإبراهيم نادر، وجميل تابت، وميشال أبي فاضل باحثين، والسيدة ريتا شلالا مقررة.

وما نتمناه هو ان يصل هذا الكتاب إلى غايته، فيكون مادة يعود إليها المعلم لينقل إلى تلاميذه خبرات تساعدهم في تسوية نزاعاتهم المدرسية، وبالتالي الحياتية، وليطوّر من خلاله خبرات واقعية محلية جديدة، ففي ذلك التبرير الصحيح لاطلاقه .

المؤلفون

المحتويات

الموضـــوع	الصفحـــة
مقدمة الرئيس	أ
مقدمة الكتاب	ب- و
الفصـــل الأول	
طبيعة النزاع	١-٢٦
الفصـــل الثاني	
العدالة وحقوق الإنسان	٢٧-٤٢
الفصـــل الثالث	
التواصل والتنازعات.....	٤٣-٧١
الفصـــل الرابع	
السيطرة على الغضب	٧٢-٨٤
الفصـــل الخامس	
التسامح وقبول الآخر	٨٥-٩٧
الفصـــل السادس	
السلطة والنفوذ واثرهما على العلاقات النزاعية	٩٨-١١٥
الفصـــل السابع	
حلّ النزاعات	١١٦-١٤٨
المراجع	١٤٩-١٥٣

الفصل الاول

طبيعـــة النـــزاع

مقدمة

١- تحديد النزاع

٢- عمليات النزاع

٢-١ الترابط المتبادل

٢-٢ التنافس

٢-٣ التهديد

٢-٤ التصعيد

٢-٥ الحفاظ على ماء الوجه

٣- أنواع النزاعات

٤- دورة النزاع

٥- أسباب النزاع

٥-١ النزاعات على المصالح

٥-٢ النزاع على الحاجات

٥-٣ النزاع على القيم

٥-٤ أسباب مادية

٥-٥ أسباب اقتصادية واجتماعية

٥-٦ أسباب فردية

٥-٧ أسباب نفسية – اجتماعية

٦- نظريات التحيّز والنزاع

٧- وظائف النزاع

Th1

الفصل الاول

طبيعة النزاع

مقدمة:

نجد في اللغة العربية عددًا من المصطلحات التي تشير إلى النزاع والصراع كالمواجهة والخلاف والمشاجرة، والمشاغبة أو أعمال الشغب والعدوان، والعراك والمعركة والنزال والمنازلة والمشادة والقتال والتقاتل، والمجابهة والتصدي والضرب، والمهاجمة والصدام إضافة إلى الحرب والفتنة...

وفي العامية نجد الغوشة والهوشة، والعركة والنقار، وسوء التفاهم، والمناوشة والخناقة، والمشكل والخلاف والشر. وعديدة هي التصرفات التي تتصل بالعدوان كصفعة الكف على الوجه أو على العنق، واللطمة واللكمة وتبادل الصفعات واللطمات واللكمات بالإضافة إلى الرفس والبصق في الوجه. ونجد عند الأطفال العض، والقرص واللكز أو النكز والرفس، والشد بالثياب وبالشعر أو الحلش أو شد الإذن الخ... وتتعدد التصرفات اللفظية من تراشق تهم وتهديدات وشتائم وتحقير وذم ولوم وهجاء فيقابلها مباهاة ومفاخرة...

وتتعدد الأدوات المستخدمة فهي تبدأ بالقضيب والعصا، والحجارة، والحذاء، والسكين، والخنجر، والسوط، والسيف وصولاً إلى الأسلحة المتطورة...

وقد ارتبطت الحياة المدرسية عندنا حتى بعيد منتصف القرن العشرين المنصرم باستخدام القضبان وفي مقدمها قضيب الرمان لتأديب المتعلمين، واستخدام المسطرة، واللجوء الى الفلق والى احتجاز الطفل في غرفة الجراذين الخ ...

ومع ان العبارات المشيرة إلى النزاع ليست مترادفة في معظمها ولا تبدو منفصلة عن أطرها، فإنها تحيلنا إلى أشكال النزاع. لكن هذا الأمر يجعل من مصطلح النزاع مصطلحًا فضفاضًا، وهذا ما دفع بروبين ومعاونيه إلى القول ان عبارة النزاع أضحت معتمدة على نطاق واسع إلى حدّ أنها باتت في خطر فقدان مركزها كمصطلح أصلي[1] .

(1) Rubin, J.Z., Pruit D.G., and Kim S.H. 1994 2nd Ed. Social Conflict: Escalation, stalemate and settlement. Mc Graw – Hill. P.6.

١ – تحديد النزاع:

تعني عبارة النزاع المجابهة *(affrontement)* والصدام أو التصادم *(heurt)* (صدم= *heurter* =*Confligere*). وحسب برناديت بيادا ومعاونيها *(Bayada et als)* يحدد النزاع بأنه " نتيجة التشابك بين قوى متعارضة، سواء أكان المقصود تعارضًا في الحاجات والمصالح أو القيّم. وبمزيد من البساطة يمكن القول ان النزاع يعبّر عن خلاف *(désaccord)* بين فريقين أو اكثر من الأشخاص أو الجماعات، عندما يعاش هذا الخلاف عند هذا الفريق أو ذاك باعتباره علاقة قوى *(rapport de forces)*. وإذا كان النزاع دومًا يشير إلى الخلاف، فالخلاف لا يتطوّر بإنتظام ليصل إلى النزاع [١]" .

وحسب فولجر ومعاونيه، يحدد النزاع بأنه تفاعل أشخاص يحكمهم ترابط متبادل *(Interdependants)* ويدركون ان أهداف الآخرين تتعارض مع أهدافهم وانهم يمنعونهم من تحقيق أهدافهم[٢] .

وحسب معجم وبستر يعني النزاع في الأصل المعركة، أو ايضًا الصراع والنضال أو الكفاح. انه مواجهة مادية *(Physical confrontation)* بين افرقاء. لكن هذا المعنى تطور ليشتمل على تعارض قصير المدة أو عدم توافق في المصالح أو الأفكار. واليوم فان عبارة النزاع تجمع الأسس النفسية للمواجهة المادية، إضافة إلى المواجهة المادية نفسها. ويعتمد روبين ومعاونوه حلاً لهذه المشكلة باستخدام تحديد حصري للنزاع مفاده ان النزاع هو خلاف واعٍ على المصالح، أو الاعتقاد بأنه نتيجة استحالة تحقيق طموحات الفريقين أو الافرقاء في آن معًا[٣] . ويوضح روبن ومعاونوه إننا حين نحدّد النزاع بأنه تباعد واعٍ اكثر مما هو نزاع حقيقي على المصالح، فاننا ننطلق من موقف مألوف في العلوم الاجتماعية. ونعتقد ان هذا المنطلق يتمتع بميزة إيجابية، لأن الخلاف على المصالح المدركة يستخدم اكثر من سواه في التنبؤ بما سيفعله الناس فعلاً. وذلك لأن الادراكات تكون عادة مؤثرة في السلوك (وتلك هي حالة النزاع القائم على الاختيار بين عدة إستراتيجيات)... ونحن نقرّ بأن تحديد النزاع بعبارات الإدراك يترك الاحتمال مفتوحًا لنزاع على المصالح، بينما الفريق الآخر لا يعتقد هذا الاعتقاد. ففي مثل هذه الحالة ينبغي ان يكون أحد الفريقين مخطئًا، مع ان كل فريق سيتصرف على الأرجح على هوى ادراكاته [٤] .

---

(1) Bayada, B. et als, 1999, Conflict: mettre hors- jeu la violence, Lyon, Ed. Chronique sociale p.11.
(2) Folger, J. Pool M.S , and Stuman, R.K 1993, Working through conflict: Strategies for relationships, groups and organizations 2nd ed. Harper Collins, New york.
(3) Rubin, J.Z pruit D.G and Kim S.H 1994 Ed. Social Conflict Escalation Stalemate and settlement Mc Graw-Hill p.6 .
(4) Ibid. p 6 Notice 5 .

لتحديد روبين ومعاونيه أهمية أساسية لأنه يأخذ بالاعتبار العوامل العقلية المعرفية المتمثلة بالادراكات على طبيعة النزاع ويظهر التباين في وجهات النظر والمنظورات كعامل ينبغي الوقوف عنده. فاستجابات الناس وتصرفاتهم تتحدد عبر أسلوب معين في الإدراك، وينبغي ان نعرف كيف أدرك هذا الشخص تلك الوضعية لنفهم تورطه في النزاع.

وعلى مستوى عملي تحدد ستوري وبيكارد *(Story and Picard)* النزاع بأنه وضع ينشأ عندما يعجز شخص أو اكثر عن الاتفاق على أمر معين، أو هو عدم توافق على القيم والأهداف، سواء أكان ذلك حقيقيًا أم مدركًا، مع الإشارة إلى إمكانية حصول نزاع عقلي ضمن الذات[1].

٢- عمليات النزاع *(Conflict process)*

حسب آن ويبر *(Weber)* تكون أسباب النزاع انعكاساً لتداخل عمليات النزاع. وتكون الدوافع والتفاعلات الإجتماعية التي تمّهد له وتطلقه عديدة، وهي الترابط المتبادل، والتنافس والتهديد، والتصعيد والحفاظ على ماء الوجه [2]:

٢-١ الترابط المتبادل *(Interdependence)*

- عندما تكون نتائج أعمال الفرد مرتبطة به وحده فهذا يعني أنه مستقل.
- وعندما تصبح نتائج أعمال الفرد أو الجماعة مرتبطة بما يقوم به فرد آخر أو جماعة أخرى، فإنها تضعنا أمام ظاهرة الاعتماد الإجتماعي المتبادل، التي يعجز الفرد فيها عن ضبط الأمر بمفرده، وعن البقاء متفرجاً.

٢-٢ التنافس:

عندما يكون الترابط المتبادل تنافسياً ***(Competitive Interdependence)*** ينشأ النزاع، فالنتيجة التي يتوخاها الفرد أو الجماعة تصبح مرهونة بالآخر أو بالجماعة الأخرى. وعندما تكون نتائج الفريقين شحيحة أو نادرة يتحوّل الطرفان إلى العمل ضد بعضهما بدل أن يعملا معاً، وتكون النتيجة نزاعاً.

(1) Stories and Picard, 1993, conflict Resolution in schools.
(2) Weber, A. 1992, Social Psychology, New York, Harper Collins pub. P 231 to 233 .

٢-٣ التهديد *(Threat)*:

عندما تصبح كلفة الترابط المتبادل أكبر من مكاسبه (فوائده) ينشأ ظلم أو تهديد. وهناك أربع استجابات قد تظهر إحداها إزاء التهديد:

أ- الخضوع

ب- التحدّي

ج- تهديد مضاد أو مقابل

د- الفرار

ترتبط استجابة الفريق المهدد بعدة عوامل:

أ- السلطة والقوة

ب- حجم التهديد

ج- شخصية الطرفين

د- إمكانية التواصل الفعّال

٢-٤ التصعيد :

يبدأ التصعيد بتهديد وتهديد مضاد، وقد يبدأ من التحدّي ومع التهديد المضاد يبدأ تبادل التهديدات. وكل تبادل يقود إلى توتر أقوى فأقوى من قبل الطرفين وهذا ما يؤدي إلى التصعيد اللولبي ويحيلنا إلى الحلقة المفرغة في النزاع.

ويشير البعض إلى نموذج آخر للنزاع يبدأ بالجدال الهادف إلى الإقناع ويمر بمرحلة اللعبة المحكومة بالتنافس بهدف الربح وتسجيل النقاط على الخصم. وان تعذر الربح تتحول اللعبة إلى عراك أو قتال لا يهدف إلى الإقناع أو الربح بل إلى إلغاء الخصم وتدميره. انه نموذج الجدال – اللعبة – العراك. ويؤدي اختلاف وجهات النظر إلى إنطلاق الجدال.

٢-٥ الحفاظ على ماء الوجه:

لا يهتم الناس في النزاعات بما سيحصلون عليه من حصص أو نتائج فقط، بل يهتمون أيضاً بالمظاهر. ذاك ان معظم النزاعات تحصل في إطار اجتماعي وعلى مرأى من الآخرين ومسامعهم. ان الآخرين كحضور أو كمشاهدين يكوّنون آراء حول المسائل وحول المتخاصمين. ويصبح أفرقاء النزاع مهتمين بتقديرات الآخرين وآرائهم وبسمعتهم ومركزهم الإجتماعي في المستقبل، وهذا ما يعقد الوضعية أكثر. فالاهتمام بالحفاظ على ماء الوجه والسمعة قد يجعل أحد الفريقين ميالاً إلى تهديد الفريق الآخر، أو دفعه إلى رفض القبول خوفاً من ان يبدو ضعيفاً أو جبانا في نظر الناس.

ويتأثر الحفاظ على ماء الوجه بعدة عوامل مثل:

- خسارة سابقة أو إتهام سابق بالضعف يوجه إلى أحد افرقاء النزاع
- إعطاء أهمية كبرى للنزاع ونتائجه
- إعطاء أهمية كبرى لنظرة الآخرين
- الإنفاق الزائد للموارد والجهود في سبيل النزاع

ويمكن ان نضيف إلى هذه العمليات البحث عن التقدير الإيجابي للذات *(Self-esteem)* أو البحث عن الصورة الإيجابية للذات، وإدراك الإجحاف أو إدراك التهديد والخطر، واللوم والغضب، والخوف ثم الأهداف التنافسية والإتجاهات السلبية والتشويه الإدراكي ونزع الصفات الشخصية والإنسانية عن الخصم؛ وهذا ما يسهل الإعتداء عليه. وسنعود إلى هذه الأمور في معالجة أسباب النزاع.

٣- أنواع النزاعات

ان فهم النزاع فهمًا معمقًا يتطلب منا التوقف عند أنواعه أو انماطه وهي تتحدد استنادًا إلى عدد الأشخاص المتورطين فيه (شخص أو اكثر وجماعة أو اكثر) واستنادًا ايضًا إلى مستويات السلوك: (سلوك بين الأفراد أم بين الجماعات)

النزاع الحاصل داخل الشخص: ويتجلى بمواجهة داخلية فيحتار الشخص بين فكرتين متناقضتين أو رغبتين متعارضتين أو خيارين، ويمكن ان يستنزف هذا النزاع الداخلي قسمًا كبيرًا من طاقة الفرد قبل ان يصل هذا الأخير إلى حلّ معين.

النزاع بين الأشخاص: وهو شائع ومتعدد النماذج ويشتمل على النزاع أو الخلاف بين أخوين والخلافات الزوجية والخلافات بين ثنائيات التلاميذ وخلافات الأفراد في الحياة اليومية.

النزاع ضمن الجماعات وبينها: انه الخلاف بين شخص يعارض مجموعة من الأفراد وقد تتكتل الجماعة ضده وقد يتوصل على العكس إلى قسمة الجماعة فتصبح جماعتين ويصبح الخلاف خلافًا بين جماعتين.

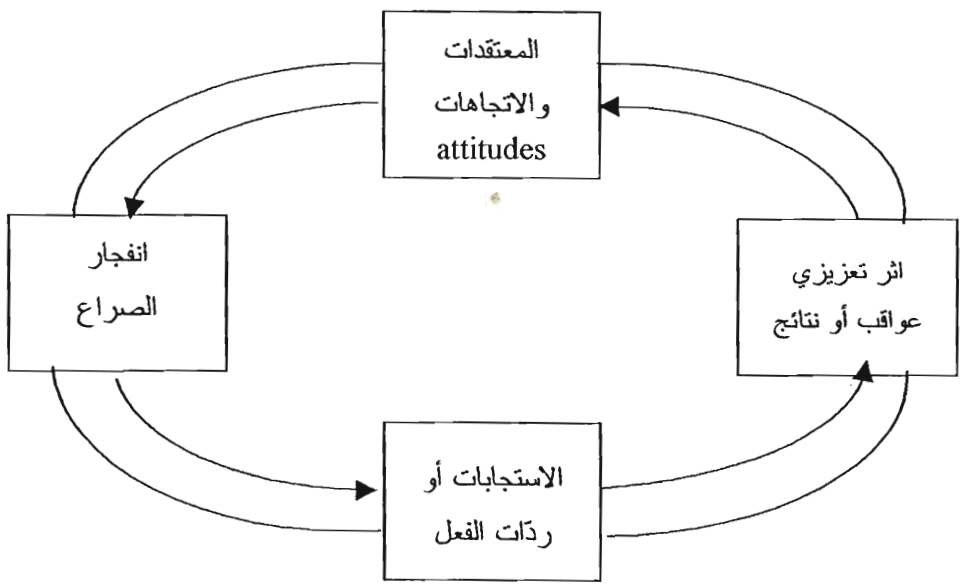
النزاع بين الجماعات (جماعتين أو اكثر): يتضمن عنصرًا جديدًا يتجلى بترك الأفراد المنتمين إلى جماعات أو فئات اجتماعية كالعائلات والأحزاب الخ... هويتهم الفردية ليدركوا أنفسهم ادراكًا منمطًا أو مقولبًا ويدركوا الآخرين المنتمين إلى الجماعة الأخرى ادراكًا منمطًا ايضًا. وتصبح الهوية الاجتماعية *(Social Identity)* مرجعية أساسية في النزاعات بين الجماعات. وفي هذا النزاع يترك الأفراد هويتهم الفردية ليتصرفوا من مواقع الهوية الاجتماعية ولا يعود النزاع نزاعًا شخصيًا بين الأفراد.

٤- دورة النزاع

نادرًا ما يكون النزاع فجائيًا أو مباغتًا إلا في بعض الحالات وبين أشخاص يتصفون بالنزق والتسرع والتهور، كالقول عن فلان ان مشكله قريب أو ان يده فاروطة، ويده والضربه، وانه دومًا واقف على سلاحه، أو انه كالبارود يهب فورًا؛ وان النزاع على العموم ينشأ عن ممهدات ونوايا واتجاهات تنتج عن التفاعل والتواصل ويمر بتطور تصاعدي قبل ان يصل إلى الانفجار. وعديدة هي الأعمال التي تكلمت على دورة النزاع وتطوره. وقد وصفت حلقة النزاع بالحلقة الجهنمية لأنها تصبح مغذية لنفسها.

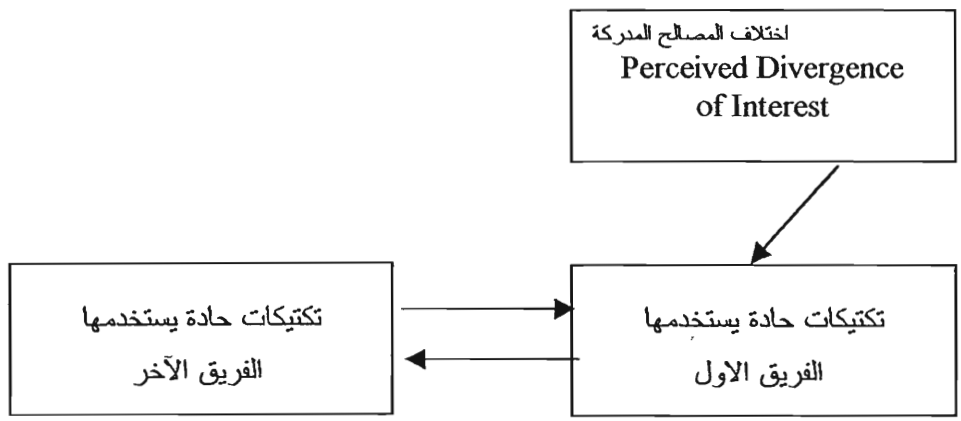
فإستناداً إلى بيادا ومعاونيها تتمثل هذه الحلقة بأنه إزاء نزاع معين تتحرك صورة النزاع التي تتضمن المحاذير والمخاوف والخبرات أو التجارب التي نملكها. وتعزّز وسائل الإعلام هذه الصورة عن النزاع وعن إدارته ثم ان هذه الصورة أو الصور تحدّد استجاباتنا أو ردة فعلنا المتمثلة بالخوف والهرب أو الغضب والمواجهة ثم يتحول النزاع على المصالح إلى نزاع بين الأفراد[١].

وتقترح المؤسسة الكندية العالمية للتفاوض العملي تفسيرًا لدورة النزاع يبين اثر التغذية الدائرية[٢]



(1) Bayada, B. et als. 1999.ibid
(2) L'institut international Canadien de la négociation pratique, la gestion des conflits en milieu de travail (pour les employés) Manuel du participant. Op. section I, p.2

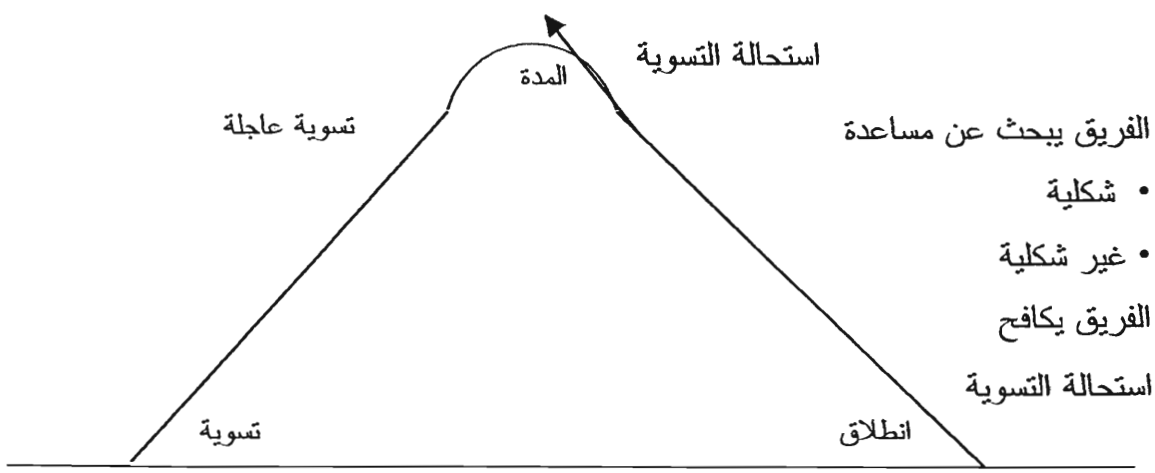
ونجد ايضًا نماذج أخرى توضح عملية التصعيد وعلى سبيل المثال نشير ايضًا إلى لنموذج اللولبي في تصعيد النزاع. وحسب هذا النموذج ينتج التصعيد حلقة مفرغة (Vicious circle) تقوم على الفعل وردّ الفعل بين الفريق الأول وخصمه. فالتكتيكات المشاكسة المثيرة للنزاع والصادرة عن الفريق الأول تشجع حصول ردة فعل مشاكسة تصدر عن الفريق الثاني، وهذه بدورها تثير سلوكًا اكثر مشاكسة وإثارة للنزاع عند الفريق الأول وهكذا دواليك تمضى ردات الفعل على نمو اكثر حدة وقساوة من الأفعال السابقة[1] ويتم التعبير عن النموذج اللولبي في تأجيج النزاع على النحو التالي[2] حسب بروبين ومعاونيه *(Brubin et als)* ١٩٩٤ :



ورأى بعـــض علمـــاء النفس ان هذا النموذج يغفل المعطيات النفسية الحاصلة مدوارة عند كل فريق بعد كل فعل أو رد فعل، لذلك أشاروا إلى ضرورة اخذ هذه الحالات النفسية التي تصعّد التوتر النفسي وتجعل النزاع خارج حدود السيطرة احيانًا.

(راجع في الكتاب العملي حالة خلاف رودولف مع والده، وحالة الخلاف الذي تسببه كلمة).

وقد اقترح هوفمان *(Hofman)* هذه الترسيمة لفهم تطور النزاع ومدته.



(1)Brubin J.Z et als, 1994, op.cit p.74
(2) Ibid. p.75

ويمكن ان نأخذ في الاعتبار ممهدات تسبق النزاع المباشر كالتذمر والتأفف والشكوى من تصرفات الفريق الآخر واتهامه ولومه احياناً لوم الضحية تمهيداً لعدوان محتمل أو لتصعيد مرتقب .

٥- أسباب النزاع

عديدة هي الأسباب المؤدية للنزاعات. وهي تتنوع بتنوّع النزاعات نفسها. فالأسباب التي تؤدي إلى النزاع بين الجماعات تكون على العموم مغايرة عن الأسباب المؤدية إلى النزاع بين الأفراد. فلا بدّ من تكافؤ الجماعتين على نحو معين. ولا بد من نشوء هوية اجتماعية لكل جماعة ولا بد ايضًا من ان يصنف الأفراد أنفسهم بعبارات الفئة الاجتماعية التي ينتمون اليها... كي ينشأ الصراع بين الجماعات[١].

سنتوقف اولاً عند تلك الأسباب المتمثلة بالمصالح والحاجات والقيم، وهي الأسباب التي درج دارسو النزاعات على اعتبارها قادرة على الاحاطة بالعديد من النزاعات. وغالبًا ما سميت النزاعات باسمها حتى صار مألوفًا القول: نزاع على المصالح والموارد، ونزاع على الحاجات، ونزاع على القيم. وسنعود في مرحلة ثانية إلى التوقف عند العديد من الأسباب التي بينت الأبحاث تأثيرها في النزاع.

٥-١ النزاعات على المصالح *(Conflict of Interests)*

يحدّد البعض المصالح بأنها أشياء يريدها الناس فعلاً في نزاع معين[٢]. وبهذا المعنى يقترب النزاع على المصالح من النزاع على الموارد *(Conflict over Ressourves)*. ويحصل النزاع على الموارد عندما يريد شخصان أو اكثر الحصول على شيء أو موضوع معين[٣] (اللعبة أو الطابة أو الدراجة عند الأولاد مثلاً والحصول على المال والموارد الطبيعية كالأرض والماء والبترول عند الأمم) ومنهم من يلحق بهذا التعداد موضوعات أخرى غير مادية كالتنافس بهدف الحصول على رضى المعلم وعلى العلامات الجيدة والمراتب الأولى عند المتعلمين، وكالتنافس بهدف الحصول على المراكز الاجتماعية وتقدير الرؤساء الخ...

وتشير هايدي برجس وغي برجس ١٩٩٧ إلى إمكانية عدم توافق أو تطابق المصالح مع المواقع أو المواقف. فان كانت المصالح أشياء يريد الناس الحصول عليها في نزاع معين، فالمواقف أو المواقع *(Positions)* هي ما يقول الناس انهم يريدونه. ومع ان المصالح والمواقف يمكن ان تتطابق احيانًا فانها في الغالب لا تكون متطابقة. ونجد خير دليل على ذلك في قصة الولدين اللذين يطالبان بالحصول على الليمونة وقد أرهقا أمهما التي حاولت حلّ المسألة بينهما

(1) Tajfel, H. ed. 1982, Social Identity and Intergroup Relations Cambridge, Canbridge University Press.
(2) Burgess, H., and Burgess, G.M, 1997, Encyclopedia of conflict Resolution, ABC- CLIO, p. 147.
(3) Storie, F, and Picard, C. 1993, A Conflict Resolution Program for Schools, Concorde, Inc. p.14.

بقسمة الليمونة إلى نصفين علها ترضيهما فلم تفلح وذلك لأن الولدين لم يفصحا عن مصلحتهما أو اهتمامهما بل بقيا عند مستوى المواقف فالأول كان يريد قشرة الليمونة لتنفيذ مشروع فني، بينما كان الثاني يريد كل الليمونة لاكل لبها. لقد كان موقع كل ولد أو موقفه متمثلاً بقوله أريد الليمونة. لكن وراء هذين الموقفين أو الموقعين المتعارضين (التنافس على الليمونة) كانت توجد مصلحتان متوافقتان أو اهتمامان متوافقان. وطالما لم يتوصل الولدان إلى التفاوض على الأسباب الكامنة وراء موقفيهما (لماذا يريد كل منهما الليمونة) لن يحصل أي منهما على ما يريد[١] وهكذا تكون المصالح أو الاهتمامات هي الأسباب الكامنة وراء المواقف والمواقع، ويشكل التعرف إليها مدخلاً اوليًا وجوهريًا لحلّ النزاعات.

لذلك يكمن مفتاح عملية التفاوض أو عملية التوسط في التحرك إلى ما وراء المواقف والمواقع وصولاً إلى تفحص المصالح والاهتمامات[٢].

وينصح فيشر ويوري وباتون باللجوء إلى طرح أسئلة لماذا؟ مثل: لماذا تتخذ هذا الموقف ولماذا تصر على كذا؟ فمثل هذه الأسئلة كفيلة بالكشف عن المصالح والحاجات والقيَم الأساسية الكامنة وراء سلوك المتنازعين ومواقفهم[٣] .

٥-٢ النزاع على الحاجات

عديدة هي الحاجات والدوافع عند الإنسان. وهي في قسم منها مرتبطة بالجسم ووظائفه وباستمرار الحياة كالحاجات الجسدية (الحاجة إلى الماء والحاجة إلى الطعام...) كما تكون متصلةً بالحفاظ على الحياة والشعور بالأمان... وتتنوع هذه الحاجات حسب ابراهام ماسلو *(Maslow)* الذي يضعها ضمن تصنيفٍ تراتبي. يبدأ بالحاجات الفيزيولوجية (الحاجة إلى النوم والراحة والطعام والماء) ثم يرتفع إلى الحاجة إلى الأمان والطمأنينة والحاجة إلى محبة الآخرين وتقديرهم، والحاجة إلى الانتماء إلى الآخرين والى محبتهم وصولاً إلى الحاجات الجمالية والمعرفية (حب التناسق والفضول المعرفي) وحاجات تحقيق الذات. ويمكن القول ان إعاقة إشباع إحدى هذه الحاجات يكون مولدًا للنزاع.

انطلق كثيرون من المهتمين بدراسة النزاع من تصنيف ماسلو للحاجات والدوافع وقد رأى برتون *(Burton)* وكلمان *(Kelman)* وآخرون ممن اعتمدوا تصنيف ماسلو، ان معظم النزاعات العسيرة الحلّ لا تكون نزاعات على المصالح والموارد بل على الحاجات الإنسانية الأساسية. فإذا حرم الأفراد أو الجماعات من الشعور بالهوية وتم التنكر لهويتهم أو حرموا من الامان ومن الاعتراف بهم أو حرموا ايضًا من المشاركة المتساوية في حياة المجتمع، فانهم

---

(1) Burgess, H. , and Burgess, G.M. 1997, op. Cit. P.147.
(2) ibid. p.147.
(3) Fisher, R. Ury, W. and Patton, B. 1991. Getting to yes: Negociating Agreement without Giving in., U.S.A , Penguin Books.

سيكونون مدفوعين بأمر سيكولوجي ملح للنضال من اجل تحقيق هذه الحاجات. وتكون الطريقة الوحيدة لحلّ النزاعات المتصلة بالحاجات الإنسانية الأساسية متمثلة بتغيير بنية المجتمع على نحوٍ يؤمن تحقيق هذه الحاجات لدى كل الجماعات. وان لم يحصل ذلك فان النزاع سيستمر[1] .

وبينما تقود النزاعات على الأشياء المادية كالأرض والمال إلى نتائج ربحٍ وخسارة يربح فيها الفريق الأول ما يخسره الفريق الثاني نرى ان النزاع على الحاجات الإنسانية الأساسية لا يؤدي إلى هذه النتيجة، بل تصل الأمور إلى التكامل والتعزيز المتبادلين فان تم الاعتراف بهوية الآخر وحقه في الوجود واعطي الشعور بالأمان اصبح اكثر استعدادًا للتعامل بالمثل أو لتقديم التنازلات بحيث لا نكون في النهاية أمام رابح وخاسر في التفاوض بل تنفتح المسألة على تقديم التنازلات المتبادلة وتحقيق المكاسب المتبادلة (رابح- رابح).

ولكن ينبغي ان نفهم الترابط الحاصل بين الحاجات والمصالح فالحاجات والدوافع موجودة داخل الإنسان وهي مرتبطة بموضوعات تحققها موجودة في البيئة الخارجية: فالحاجة إلى الطعام تتحقق بأكل الأطعمة الموجودة في البيئة المادية. وبهذا المعنى لا تنفصل النزاعات على المصالح والأشياء المادية عن الحاجات الإنسانية وإذا ارتفعنا إلى مستوى الحاجات النفسية والاجتماعية كالحاجة إلى تقدير الذات والثناء الاجتماعي والحاجة إلى الهوية واعتراف الآخرين بنا عندها يصبح حلّ النزاع مرتبطًا بالاعتراف المتبادل بالهوية والحاجة إلى الآمان.أما في الواقع فيصعب ان نجد نزاعات لا ترتبط فيها الحاجات الفيزيولوجية بالحاجات الإنسانية الاجتماعية.

٥-٣ النزاع على القيّم *(Value Conflicts)*

يمكن القول مع البعض ان القيم أفكار نمتلكها حول ما ينبغي ان تكون عليه الأمور وحول كيفية تمييز الجيد عن السيء، وأنها معتقدات أساسية تساعدنا على بناء معنى العالم من حولنا، ولذلك تكون صعبة التغيير. فالطلب من شخصٍ معين ان يعدل قيمه يعني ان يغير المعنى الذي يكونه عن العالم والواقع. ولذلك لا يمكن التفاوض على القيم بالطريقة التي نفاوض فيها على الموارد. فالناس يفاوضون على سعر السيارة وسعر الشقة وعلى توزيع الأعمال، ولكنهم لا يفاوضون أو يساومون على قيمهم وعلى ما هو صحّ أو خطأ في نظرهم. ومع ان لكل فردٍ قيمًا مختلفة، فان هذه القيم لا تؤدي ضرورة إلى نشوء النزاع. ان النزاع على القيّم ينشأ فقط عندما يحاول شخصٌ فرض نظام قيمه على شخصٍ آخر، أو عندما تحاول

(1) Burgess and Burgess, 1997, op.cit p. 148.

جماعة فرض نظام قيمها على جماعة أخرى. وعندما يحصل هذا الأمر يضعنا عادةً أمام نزاعٍ عميقٍ وطويل الأمد وصعب الحلّ[١] .

وترتبط النزاعات على القيم بادراكات وتصورات مختلفة للمشكلة وللحلول والإجراءات[٢]. ففي حين يجد الفريق الأول المشكلة موجودة في أمر معين نجد ان الفريق الثاني لا يجد أية مشكلة في هذا الأمر. وما يبدو حلاً جذريًا في نظر هذا الفريق يبدو مشكلة كبرى في نظر الفريق الآخر. وهكذا يبدو الفريقان منغلقين على بعضهما وتبدو مطالب كل فريق غير معقولة في نظر الفريق الآخر ويكون الحوار بينهما أشبه بحوار الطرشان ويتحول الخطاب بينهما إلى خطاب شعارات وإتهامات.

ويرى البعض ان الإجراءات والوسائط المألوفة والفعالة في حلّ نزاعات المصالح كاللجوء إلى التحكيم والمحاكم والوساطة واللجوء إلى التصويت والاقتراع لا تبدو مفيدة أو فعالةً في النزاعات على القيم. بل ان مثل هذه الإجراءات قد تؤدي إلى استفحال النزاع بدل التخفيف من حدته[٣] ولا يبدو النزاع على القيّم قابلاً للحلّ النهائي في نظر الكثيرين بل يكون قابلاً لان يدار بطريقة بناءة.

أما المقاربات الفعالة فتعمل على كسر المنمطات *(Break down stereotypes)* وتعزيز التواصل والتفاهم على نحوٍ متبادل. ويتم ذلك من خلال طرائق تتضمن الشروع بعمليات الحوار والمحادثات، وورش العمل التحليلية لحلّ المشكلات. والمهم في ذلك ان يتوصل الأطراف إلى الدخول في النقاش والمحادثات بطريقة جديدة أو أسلوب جديد مفاده ان الناس الشرفاء والأذكياء والجيدين يمكن ان يمتلكوا قيمًا ومواقف مختلفة. وهذا يميلُ إلى زيادة تقبل الناس للفروق وإظهار التسامح إزاءها، والى فك تصعيد النزاعات، حتى وان لم يؤدِ إلى حلّ النزاع حلاً كاملاً.

ان نزاعات المصالح والحاجات والقيم لا تبدو منفصلة عن بعضها وذلك لتشابك المصالح والحاجات والقيم على الصعيد العملي والواقعي. فان كانت الحاجات الفيزيولوجية تحيلنا إلى النزاع على المصالح والموارد كالماء والغذاء فهي بهذا تحيلنا ايضًا إلى القيم وذلك ان إشباع الحاجة إلى الطعام والماء يحافظ على الحياة والحياة في ذاتها قيمة أساسية.

ولئن كانت المصالح والموارد والحاجات والقيم تعتبر أسبابا أساسية للنزاعات فانها تبقى على مستوى عالٍ من العمومية. وإذا أردنا التعرف اكثر إلى أسباب النزاعات بين الأفراد وجب علينا التقدم اكثر نحو التعرف إلى أسباب تفصيلية جديدة. وهذا ما نجده في علم النفس وعلم

(1) Ibid. p.299
(2) Ibid. p.299
(3) Ibid. p. 300

Thl

النفس الاجتماعي. وهذان العلمان المتصلان لا ينفيان بالطبع اثر المصالح والحاجات والقيم ولكن دراساتهما تضعنا أمام خصوصيات وتفاصيل لا بد منها لفهم النزاعات بمزيدٍ من الدقة.

٥-٤ أسباب مادية: كإرتفاع حرارة الطقس، وضيق المكان أو المجال الحيوي والاكتظاظ. فغرف الصفوف الضيقة والملاعب الضيقة تكون أسبابًا لتزايد العنف بين التلاميذ في المدارس. ويضاف إلى ذلك توافر الأدوات التي يمكن ان تستخدم في العراك بين الأطفال. وتعود هذه الفكرة إلى بركوفيتز *(Berkowitz)* ١٩٩٣ الذي بين ان وجود السلاح يعتبر سببًا لاعمال العنف والعدوان.

ونضيف ايضًا عاملاً آخرًا يتجلّى بندرة المصادر *(rareté des ressources)* فالقلة تورث النقار كما يقول المثل العامي.

٥-٥ أسباب اقتصادية واجتماعية: وذلك في النزاعات بين الجماعات والدول وتعرف بالأسباب الجيوبوليتية كإمتلاك الأسلحة والجيوش ومصادر الطاقة والمياه والموقع. وتعمل هذه الأسباب في النزاعات الحاصلة بين الدول ...

٥-٦ أسباب فردية: ونذكر بينها الأسباب الوراثية: تأثير الكروموزوم في ظاهرة (xyy بدل xy) والأسباب المزاجية: فنجد افرادًا اقرب من سواهم إلى التورط في النزاعات أو يبادرون إلى افتعالها لسبب مزاجي مثلاً لتوترهم أو لنزقهم، أو لإفراط حركتهم، أو لزيادة انفعاليتهم فيغضبون بسرعة ويعجزون عن إدارة غضبهم. وربما كان التقلب وعدم الاستقرار الانفعالي ايضًا من أسباب العدوان ويرى البعض ايضًا ان الذين يشكون من تقدير منخفض للذات ويحتاجون لتأكيد أهميتهم ولاداء أدوار هامة في الجماعة ينخرطون في تصرفات العنف حين توفر لهم الثناء الاجتماعي.

٥-٧ أسباب نفسية- اجتماعية:

وهي أسباب عديدة ونتوقف عند أهمها:

- **الإحباط *(Frustration)*** وقد رأى دولارد ومعاونوه *(Dollard et als)* ١٩٣٩ ان العدوان حاجة تكتسب كردة فعل على الإحباط الناتج عن إعاقة تحقيق هدف معين. وكما تنتج حاجة الجوع عن الحرمان من الطعام تنتج حاجة العدوان عن الإحباط[1] .

(1) In Brehm S.S ; and kassin, S.M . 1993, Social Psychology, Houghton, Mifflin, p.357.

Thl

- **ملاحظة نماذج العدوان** في الأفلام أو على شاشة التلفزيون. وتبيّن ان الأطفال المحبطين الذين شاهدوا النماذج العدوانية اظهروا استجابات عدوانية تحاكي تلك النماذج أو تقلدها. أمّا النماذج العدوانية فلا نجدها في الأفلام وعلى شاشة التلفزيون وحسب بل في العديد من الوضعيات الاجتماعية. وتلك هي نظرية التعلم بالملاحظة عند "باندورا" والتي ترى ان العدوان يكتسب بالملاحظة.
- **ظروف الطفولة وخبراتها** وقد توسع في شرحها المحللون النفسيون وغيرهم. فالأطفال الذين تعرضوا للضرب وسوء المعاملة في طفولتهم يتصرفون بعدوانية في ما بعد.
- **استخدام القوة والسلطة** التي لا تبدو شرعية في نظر الضحية يدفع الضحية إلى إظهار السلوك العنيف.
- **إدراك شرعية العمل العدواني:** وتوقف عندها ستانلي ميلغرام Milgram في تجاربه الشهيرة حول الخضوع للسلطة. فالذين قاموا بتوجيه الصدمات الكهربائية التي فاقت شحناتها وطاقتها الـ ٤٠٠ فولت وكانت قادرة على قتل ذاك المتعلم البليد الذهن- وكان متواطئًا مع القائم بالتجربة - كانوا يعتقدون ان ما يفعلونه شرعي ويسهم في التطوّر العلمي، طالما ان السلطة (المتمثلة بالقائم بالتجربة في لباس المختبر) تعتقد انه شرعي. وفسّر "ميلغرام" من خلال هذا النموذج خضوع الجنود الأميركيين لسلطة الضابط المسؤول عندما شاركوا في تنفيذ مجزرة "مي لاي" في فيتنام.
- **انتهاك الحقوق وممارسة القهر:** ونذكر على الأخص انتهاك حقوق الإنسان وما يولده من استجابات عدوانية، عندما يدرك الإنسان المقهور الإجحاف أو الظلم واللامساواة.
- **سوء ممارسة العدالة وإدراك الإجحاف:** ان التوزيع الاستنسابي والمتحيّز للحصص، والمردودات وانعدام ممارسة العدالة يؤدي إلى نشوء النزاعات وقد شدد كثيرون من علماء النفس الاجتماعي على أهمية ان يدرك الشخص أو الجماعة الإجحاف أو الغبن اللاحق بهما.
- **القواعد الاجتماعية:** وهي قواعد اجتماعية كتلك التي يتبناها كثيرون في تربية الأطفال وهي تكرس مبدأ العين بالعين والسن بالسن مثلاً اذا ضربك اضربه. ولا تكن جبانًا.
- **الانوية *(egocentrism)*:** وتتجلى على الأخص عند الأطفال في سن الرابعة وبعيدها طالما يكون الطفل عاجزًا عن اخذ وجهة نظر الآخر بعين الاعتبار أو عاجزًا عن إدراك الأمور من وجهة نظر الآخر. وهذا ما يسبب الكثير من حالات العدوان عند الأطفال. وتتصل الانوية كما يتكلم عليها بياجيه بانغلاق الفكر عند روكيش *(Ro Keach)* ١٩٦٠ و ١٩٦٢ و ١٩٦٥.

- **انغلاق الفكر *(Closed mind)***: وقد اعتبر روكيش انغلاق الفكر سمة في الشخصية تتجلى برفض الآراء المعارضة رفضًا حادًا. وتبين أعمال روكيش ان المتصفين بالانغلاق الفكري يعجزون عن حلّ المشكلات بينما يظهر المتصفون بانفتاح الفكر قدرة أعلى على حلّ المشكلات. ولا يبدو ان القدرة العقلية التحليلية تنقص منغلقي الفكر، بل القدرة على تركيب المعتقدات الجديدة في نظام معرفي جديد. وان هذه القدرة على التركيب وإعادة التركيب تعكس عند منفتحي الفكر إرادة للتعاطي مع المشكلات الجديدة بينما يظهر منغلقو الفكر رفضًا انفعاليًا للمشكلة[١] ويتصل انغلاق الفكر بالجمود الادراكي[٢]

- **اختلاف نظام الاعتقاد:** ويضعنا أمام اختلاف وجهات النظر والمعتقدات. وقد اعتبر روكيش هذا الاختلاف مولداً للنزاعات.

- **العاطفة السلبية:** وتضعنا أمام ما يشعر به الناس من انفعالات سلبية كالغضب والخوف لمجرد وجود أشخاص معينين، أو رؤية بعض الحيوانات كالأفعى والجرذون الخ ...، أو مثيرات معينة كالضجة والاكتظاظ السكني والحشد، والآلم الجسدي أو رؤية الدم الخ.... فينتج عنها احياناً نزاعات معينة وذلك ما قد يحصل مثلاً في حالات التعصب والتمييز. وعلى العكس، في كثير من الحالات، تؤدي العواطف الإيجابية دوراً ايجابياً في حلّ النزاع. فمجرد حضور الشخص الذي نحبه أو نفضله مثلاً يؤدي إلى حلّ النزاع الحاصل معه (راجع في الأنشطة العملية حالة المصالحة في سهرة حب للأخوين رحباني ومصالحة الست جورجيت في قصيدة حب للأخوين رحباني ايضاً).

- **عدم التساهل مع الغموض *(Intolerance of Ambiguity)*:** حسب فرنكل- برانسويك *(Frenkel- Brunswik)* ١٩٤٩ يجد بعض الناس صعوبة في التساهل مع الغموض والتنافر المعرفي والمفاجآت ويظهرون ميلاً إلى قسمة العالم إلى قسمين فالناس والأشياء تكون أما صالحة واما شريرة، والعالم يكون أما اسود واما ابيض، وما هو بين - بين هو غامض ويصعب عليهم التعامل معه: ان لم تكن معنا فأنت ضدنا . ويكون هؤلاء الناس العاجزون عن التساهل مع الغموض منغلقين نسبيًا على المعلومات الجديدة التي ستزيد من تعقيد نظامهم المعرفي وتنويعه ليتخطى ثنائية الأسود- ابيض[٣]

- **السلطوية *(Authoritarianism)***: وقد توسع بها آدورنو ومعاونوه *(Adorno et als.)* ١٩٥٠ في دراسته الشهيرة حول الشخصية المتسلطة. وقد رأى ان المتسلط يظهر اتجاهات غير ديمقراطية *(antidemocratic)* ومعتقدات سياسية تمجد الدكتاتورية والسيطرة، كما يظهر عدم التساهل مع الغموض ويتصف بالجمود النظري والعقائدي، وبالاتنوية *(ethnocentrism)*.

---

(1) in Krech, D., Cruthfield, R.S., and Ballachey, E. 1962, Individual in Society, Mc Graw- Hill p. 47- 48.
(2) Mc David, J, and Harari, H. 1974, Psychology and Social Behavior, Harper Int. ed. 180.
(3) Krech, D. et als. Op. Cit. P.46

- **الاتنوية** *(ethnocentrism)*: فكما تعني الانوية تمركز الشخص حول وجهة نظره مع العجز عن اخذ وجهة نظر الآخر بعين الاعتبار، فان الاتنوية تعني التمركز حول منطق جماعة الانتماء أو الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد مع العجز عن اخذ وجهة نظر الفئة أو الفئات الأخرى بعين الأعتبار. فكل شيء يفهم ويعالج من وجهة نظر جماعة الانتماء. في الاتنوية يركز الشخص نفسه ضمن منطق جماعة انتمائه ووجهة نظرها مكذبًا وجهة نظر الجماعة الغريبة والغرباء *(Out group)*. وتدخل الاتنوية كعامل أساسي في تفسير النزاع بين الجماعات[١]

- **نزع الصفات الفردية والإنسانية** عن الخصم *(Deindividuation and Dehumanization)*: يتم إدراك الخصم كعنصر من جماعة الغرباء أو اقل مرتبة من الإنسان وليس كفرد له مميزاته وخصوصياته: وهؤلاء ليسوا بشراً. وهذا الإدراك يسهل السلوك التصعيدي ويرفع روادع العدوان عند المتعدي من جهة، ومن جهة أخرى فان الخصم الذي يدرك مسلوخًا عن صفاته الفردية، يصبح ايضًا منزوع الصفات الإنسانية. وهكذا يبدو الخصوم اقل إنسانية...، ويسهل الاعتداء عليهم[٢].

- **نزع الصفة الاسمية عن المعتدي** *(Anonymity)* ويعني نزع الصفة الاسمية التغفل. فقد لجأ البعض في تجارب كانت تتطلب إعطاء صدمات كهربائية لامرأتين شابتين (صدمات وهمية لأن التيار الكهربائي لا يصل إلى المرأتين) إلى وضع الأقنعة على وجوه الطالبات اللواتي سيوجهن الصدمات الكهربائية للمرأتين في إطار تجربة تعليمية، كما تم إلباسهن معاطف المختبر ووضعهن في ظلمة تامة (زيادة في التغفّل) وكن يعتقدن ان المرأتين الشابتين تتلقيان الصدمات الكهربائية فعلاً. وتبيَّن أنهن أسرفن في توجيه الصدمات الكهربائية بينما قلصت عينة الطالبات غير المقنعات عدد صدماتهن إلى حد بعيد. وبدا ان التقنع أو اللااسمية مساعد على العدوان. فالعيش بين غرباء لا ينسج معهم المرء إلا علاقات سطحية وغير شخصية يقود إلى البرود الإنساني. فالذين يعيشون في المدن الكبرى تحت تأثير الضغوط والاكتظاظ يصبحون كالمقنعين بلا أسماء، ويتعاطون مع الآخرين المقنعين بلا أسماء. ويصبح الناس في الظروف التي تعزّز التغفل واللااسمية اكثر ميلاً للتصرف بعدوانية أو بطرق أخرى لا اجتماعية[٣] ويكون التغفل متصلاً برفع المسؤولية عن الشخص المعتدي لان التغفل يجعله مجهولاً، يتعذر عل الآخرين التعرف إليه ومحاسبته على أفعاله.

---

(1) Brown, R. 1986, Social Psychology, The Second Edition, N.Y. The Free Press. See ch. 15 Ethnocentrism and Hostility, p. 541

(2) Zimbardo and Ruch. 1977, psychology and life, 9th ed. Scott, Foresman, Ch. 14. The Perversion of human Potential ibid-p. 634

(3) ibid-p.634

Thl

- **أحكام الآخرين وتدخلهم المشجع:** مثلاً عندما قيل لأفراد عينة من المشاركين في تجارب حول العدوان ان جمهور المشاهدين يرى انهم كانوا جبناء في التجارب السابقة، اظهروا في التجارب اللاحقة مزيدًا من العدوانية وذلك ليحسّنوا صورتهم عند الجمهور. وعلى العكس قد يكون للجمهور اثر مهدئ حين يدعو إلى التهدئة[١] .

- **اثر المنافسة:** فقد تبين انه يؤسس للخلافات والنزاعات. فعندما قسم مظفر شريف *(Shérif)* الأطفال في المخيم الصيفي إلى جماعتين متنافستين مفرقًا الأصدقاء، واعد ونفذ العابًا تنافسية بين الفريقين استطاع ان يخلق المشادات والمشاحنات والخلافات بينهما وتعزّزت بالمقابل الصداقات داخل كل فريق وظهر التعاون والشعور بالانتماء. وكانت نظريته المعروفة باسم نظرية النزاع الواقعي من أولى النظريات في النزاع بين الجماعات.

- **اثر الإجماع أو التوافق** *(Consensus)*: في تجارب جرت لتفحص عملية الأخذ بالثأر فرديًا ثم جماعيًا وذلك بين مجموعتين تتبادلان توجيه العقوبات، تبين عند الانتقال إلى اقتراح العقوبة من قبل أعضاء الجماعة وبالتشاور والاتفاق في ما بينهم، ان العقوبة العدوانية التي يقترحها الفريق بالتوافق تفوق بكثير مستوى العدائية الذي أظهره كل عضوٍ منه منفردًا. وهذا يبين الأثر التصعيدي للتوافق والإجماع[٣]... وعلى العموم تكون الجماعة اكثر تعسفاً من الفرد في اقتراح العقوبة.

- **التمييز والمنمطات والانحياز أو التعصب:** ان التمييز سواء كان تمييزاً عنصرياً أم تمييزاً بين الجنسين يقوم على أساسين هما المنمطات، والتحيّز أو التعصب.

- **المنمطات أو المقولبات** *(Sterotypes)* : المنمطات هي معتقدات تلحق بجماعات الناس سمات أو صفات معينة كالقول ان الإيطاليين انفعاليون، والبريطانيين متحفظون، واليهود ماديون والسود كسالى[٣] ... ويشدد علماء النفس الاجتماعي على عمليتين متصلتين في تكون المنمطات: العملية الأولى هي التصنيف *(Categorization)* فبدل ان ندرك الأشياء انطلاقًا من خصوصية كل شيء بمفرده نلجأ إلى التصنيف فندرك الشيء بإلحاقه بفئة معينة يأخذ صفاتها.

---

(1) In Moser, G. 1987, l'agression, Paris, P.U.F, Que sais-je? P.45
(2) In Moser, 1987, ibid p.53.
(3) Brehm, S.S and Kassin. S.M 1993. Op. Cit. p.146

Th1

وعندما يصنف الناس بعضهم بعضًا استنادًا إلى العرق واللون والجنس والى صفات أخرى مشتركة تكون أمام التصنيف الاجتماعي *(Social Categorization)*. تتدخل المنمطات في عملية تجميع الناس في فئات فنكون الانطباعات بسرعة وتزودنا المنمطات بتوقعات تساعدنا في توجيه تفاعلاتنا مع أناس جدد لا نعرفهم، فأمام شخصٍ جديد نعرف انه ألماني ننطلق مما نعرفه عن فئة الألمان من سمات مشتركة، ولا نعود نتنبّه إلى سماته كشخصٍ فريد.

أما العملية الثانية فتحصل عندما نصل إلى التصنيف الاجتماعي وتتبع من الشخص القائم بفعل الإدراك. فهذا الشخص قد يكون منتميًا إلى فئة الشخص الذي يُدركه وقد لا يكون كذلك. وباختصار قد يكون من جماعة الانتماء (الجماعة التي يتماهى بها *(ingroup)* أو من جماعة الغرباء (الجماعة التي لا يتماهى أو يقتدي بها *(out group)* ويأخذ التمييز أهمية بالغة هنا لأنه يدفع الناس إلى الاعتقاد بأن المنتمين إلى جماعة الغرباء هم في ما بينهم اكثر تشابهًا من جماعة الانتماء: أي ان المنتمين إلى جماعة الغرباء هم كلهم متشابهون وهذا ما عرف باسم خطأ تشابه جماعة الغرباء *(outgroup homogeneity bias)* وهكذا يستنتج البعض مثل جاد وآخرين انه بقدر ما يزداد التشابه في إدراك الجماعة الغريبة يزداد عدد أعضائها الذين ينطبق المقولب *(stereotype)* عليهم[1].

وتجد بريهم وكاسين ١٩٩٣ ان التصنيف الاجتماعي وخطأ تشابه جماعة الغرباء هما ارض خصبة للقولبة. فالمقولبات باعتبارها معتقدات معممة تقدم مختصرات سريعة ومناسبة في إدراك الجماعات الاجتماعية تدفع بنا إلى إغفال التنوع في إدراك الفئات الإنسانية والى بناء الانطباعات الخاطئة حول الأفراد المميزين[2] .

ويقوم المقولب على ترابطات وهمية *(Illusory Correlations)* فعندما يقال في أحد المقولبات ان السود كسالى فالمقولب يؤكد وجود علاقة بين السود كفئة اجتماعية من جهة وصفة الكسل من جهة ثانية. والترابط الوهمي يعني زيادة تقدير الربط بين متغيرتين واهيتي الترابط أو غير مترابطتين اطلاقًا. فقد يكون بعض السود كسالى ولا يشكل هذا البعض نسبة صالحة للتعميم كما ان نسبة الكسل عند السود لا تفوق نسبته عند غيرهم..

ومع ذلك يستمرّ المقولب في أذهان البيض لان الناس عمومًا، إزاء المقولب الراسخ في أذهانهم يتنبهون فقط إلى الوقائع والأحداث التي تؤكده[3] ، ولأن المقولب يتمتع بتنبوء يتحقق تلقائيًا أو ذاتيًا. ويمكن تحديد التنبوء الذاتي التحقّق *(Self- fulfilling Prophecy)* بأنه العملية

---

(1) Judd ,C.M., Ryan, C.S. & Park, B. 1991, Accuracy in the Judgment of group and out- group variability. Journal of personnality and Social Psychology vol.61, pp. 366- 379.
(2) Brehm, S.S and Kassin, S.M. 1993, op cit. P. 149- 150
(3) ibid. p.151

Th1

التي يتبيّن بواسطتها ان توقعات الشخص القائم بالإدراك من شخص آخر تقود هذا الأخير في نهاية المطاف إلى التصرف على نحو يؤكد توقعات القائم بالإدراك[١] .

التحيّز أو التعصب المسبق *(Prejudice)*

يستخدم البعض عبارة الحكم المسبق دلالة على عبارة *(Prejudice)* بالإنجليزية أو *(préjugé)* بالفرنسية وهذه الأخيرة تحيلنا مباشرة إلى الحكم المسبق ولكننا آثرنا استخدام عبارة التحيّز استنادًا إلى مضمون العبارتين الاجنبيتيّن أو معناهما. والمضمون أو المعنى لايحيلنا إلى الحكم أو بناء الأحكام بما هو عملية معرفية عقلية بل يحيلنا إلى الاتجاهات *(Attitudes)* والمشاعر *(feelings)* السلبية. فعندما تحدّد "دونيز جودليه" الحكم المسبق ترى انه يكون كالاتجاهات سلبيًا أو ايجابيًا، فهو حكم سلبي أو إيجابي يصاغ بالاستباق وبدون تفحص سابق ويتناول شخصًا أو شيئًا ويتضمن انحيازات وتوقعات خاصة[٢] ويعني التعصب أو التحيّز المسبق حسب بريهم وكاسين*(Brehm et Kassin)* ١٩٩٣ المشاعر السلبية نحو الأشخاص استنادًا إلى انتمائهم إلى بعض الجماعات. وترى بريهم وكاسين ان التحيّز المسبق هو المشكلة الاجتماعية الأكثر صلابة في زمننا الحاضر. والتعصب يرافق كل الحالات النزاعية.

أما النظريات التي اقترحت لتفسيره فكانت عديدة واعتبرت نظريات في تفسير النزاع عمومًا. ويتصل التحيز، كالمقولبات بتصرفات تظهر التمييز *(discrimination)* ويكون للتصرفات المنبثقة عن التحيز تأثيرات تصل إلى التحقق الذاتي فتؤدي بالشخص أو بالجماعة التي تتناولها إلى التصرف على نحو يحقق التوقعات (راجع أعلاه التنبوء الذاتي التحقق).

٦- نظريات التحيز والنزاع:

لا يسعنا هنا التوقف عند هذه النظريات بالتفصيل بل سنكتفي باشارات عامة اليها:

النظريات الضمن- نفسية أو الضمن فردية *(Intra- individuelles)*

نظرية التحليل النفسي: وتشدّد على أهمية الدوافع المتصلة بالكراهية والسيطرة أو على سمات الشخصية عند الشخص المتحيز. فالبغضاء تنشط تحت تأثير الإحباط. ويمكن نقل تصريف هذه البغضاء: فإذا تعذر تصريفها أو تفريغها على شخص قوي وقادر كربّ العمل مثلاً فانها قد تنقل لتصرف على أشخاص آخرين اكثر منالاً واسهل.

(1) Snyder, M, 1984, When beliefs create Reality, in l. Berkowitz (ed.) Adavances in Experimental Social Psycology vol. 18. pp.247-305.

(2) Jodelet, D. 1994, Article "prejuge", In Grand Dictionnaire de psycologie, Paris, Larousse, p.593.

Th1

آدورنو ومعاونوه ومفهوم الشخصية المتسلطة: وانطلاقًا من الفرويدية حاول آدورنو ومعاونوه البحث عن بنية الشخصية المتسلطة ورأى انها تتشكل تحت تأثير التربية العائلية السلطوية وتحدّد عند الشخص استعدادًا عامًا للتسلط يتجلى باحترام القوة وتمجيدها، واحتقار الضعف وعدم التساهل مع الغموض، ورفض الديمقراطية، وتصل به الى الجمود الفكري، وان التربية القائمة على القهر تولد الأسلوب الفكري عند الشخص المتعصب. ويكون اسلوبًا جامدًا. وقد كشفت أعمال آدورنو بالإضافة أعمال فرانكل- برانسويك واعمال روكيش جوانب وعوامل أساسية تصلح لفهم النزاعات بين الأفراد. (راجع أعلاه انغلاق الفكر والسلطوية).

اختلاف نظام الاعتقاد

أما أعمال ملتون روكيتش *(Rokeach)* حول انغلاق الفكر أو الفكر المغلق فقد أدت الى نظرية في التحيز تقوم على إدراك الاختلاف أو الفروقات في نظام الاعتقاد وتعتبر إدراك الفروق اساسًا للتحيز والتعصب مثلاً يتم نبذ السود باختلاف معتقداتهم. وتقوم نظرية روكيش على مبدأ يمثل عندنا بالمثل الشعبي القائل (يا اللي مثلنا تعا لعندنا) ان كنت مثلنا أو مشابهًا لنا فتعال الينا. وقد انتقد تريانديس *(Triandis)* نظرية روكيش هذه موضحًا ان السود ينبذون بسبب لونهم لا بسبب معتقدهم. وعاد البعض ليدعم نظرية روكيش فقد وجد بيرن وونغ *(Byrne & Wong)* ان تشابه الاتجاهات عند الغرباء يؤدي الى تقدير إيجابي لهم بصرف النظر عن انتمائهم العرقي. وقد أظهرت النتائج ان قسمًا كبيرًا من السلوك المتعصب ينتج عن كون المتعصبين لا يمتلكون معارف أولية عن معتقدات الغرباء واتجاهاتهم وقيمهم لذلك يتخذون قراراتهم ويتصرفون تجاه الغرباء استنادًا الى معتقداتهم المقبولة[1]

نظرية العاطفة السلبية أو الانفعالات الاشمئزازية.

انها نظرية تكمل نظرية الإحباط المؤدي الى العدوان ومفادها ان كل التجارب غير السارة إضافة الى الإحباط والظروف البيئية وفي مقدمتها الاكتظاظ والحشد والضجيج والألم الجسدي والروائح المزعجة بالإضافة الى ارتفاع الحرارة وزيادة التدخين تستطيع ان تولد العاطفة السلبية *(Negative Affect)* التي عند بلوغها نسبة معينة أو مستوى معينًا تولد الاستجابة العنيفة أو العدوان[2] ويمكن ان تشكل هذه النظرية ردًا على روكيش وتدعم موقف تريانديس عندما يقول ان مجرد رؤية السود تولّد العاطفة السلبية أو الانفعال السلبي. وتتصل هذه النظرية بالمنحى السلوكي حيث المثير (رؤية الأسود) يولد العاطفة السلبية والاستجابة العنيفة. ولكنها تغفل تدخل العوامل المعرفية التي تتحرك في ذهن الأبيض عند رؤية الأسود.

---

(1) Lindgren. H.C. 1974. A introduction to social Psychology, Willey, p. 340- 34.
(2) Brehm, S.S. and Kassin, S.M, 1993, op. cit. p.

نظرية النزاعات الحقيقية

ان معظم النظريات المعاصرة تشدّد على أهمية توزيع الموارد والمصادر النادرة (كالأرض والمياه والمعادن والبترول) إضافة الى توزيع السلطة. والنظريات التي اقترحت تأخذ في معظمها هذه المعطيات. وكان مظفر شريف في نظرته الى النزاعات الحقيقية قد انطلق من ان النزاع ينبع من المصالح والحصول على الموارد التي تتنافس عليها الجماعات. فالنزاع بين السود والبيض في الولايات المتحدة يفسّر بالتنافس على الموارد النادرة التي تتجلى بالحصول على الوظيفة أو المهنة والدخول الى المدارس الرسمية، والتمثيل السياسي[١] .وان كل مجابهة بين الجماعات يمكن ان تعكس نزاعًا على المصالح عند الجماعات. والنزاعات على المصالح بين الأفراد، يمكن ان تكون في بعض الحالات مشابهة للنزاعات بين الجماعات (مثلاً عندما يكون الخلاف بين شاب وفتاة حول حق من حقوق المرأة ويكون نموذجًا عن خلاف بين الرجال كفئة اجتماعية والنساء كفئة اجتماعية أخرى). وقد وجد شريف ان للمنافسة تأثيرات نفسية تصعيدية في النزاع. وستتأثر نظرية الهوية الاجتماعية عند تاجفل *(Tajfel)* وتورنر *(turner)* بأعمال شريف.

– نظرية الحرمان النسبي *(Relative deprivation)*

تشدّد هذه النظرية على الحرمان النسبي وما يولده من تراكمات. وترى ان المتنازعين لا يعملون على زيادة مكاسبهم إلا عندما تساعدهم توقعاتهم على الاعتقاد بأنهم قادرون على زيادة النتائج. وترى ان العنف الجماعي ينتج عن عمليتين[٢]

– تراكم مشاعر الإحباط والغضب عند معظم الأفراد وهذا ما يولد الطاقة الضرورية للانخراط في أعمال العنف.

– والحدث المثير أو المطلق للعنف والذي ينشط هذه الطاقة ويحوّلها الى عنف. فما ان يحصل الحدث المثير حتى يتهافت حاملو الإحباط المتراكم الى المشاركة في التظاهر والشغب والتمرد واعمال العنف.

وتؤدي المقارنة الاجتماعية دورًا اساسيًا في النزاع.

– نظرية العدالة *(Justice)*

ترى نظرية العدالة ان الاختيار بين التنافس والتعاون، والنزاع والانسجام، يكمن في مدى إدراك العلاقات باعتبارها عادلة أو غير عادلة. ولكن العدالة لا تعني المساواة *(égalité)*. والمساواة بين الجماعات لا تفرض بالضرورة الشعور بأن العلاقات عادلة كما ان انعدام

---

(1) Azzi, A. et Klein, o., 1998, Psychologie Sociale et relations intergroupes, Paris, Du nod- les Topos. P. 40.
(2) Gurr, 1970,, in Azzi et Klein, ibid., p.47s

العدالة لا يفرض ان يتم اعتبار العلاقات غير عادلة. ومن هنا أهمية التأويل الذي يعطى للوضعيات ان هذا التأويل الذي يعطى للتفاوت والمساواة يرتبط بمعيار العدالة الذي ينطبق على الوضعية[١] استنادًا الى اسعد قزي. وتظهر هنا قاعدة الأنصاف *(équité)* كقاعدة حظيت باهتمام كبير في علم النفس الاجتماعي.

– نظرية الأنصاف *(equity theory)*

وتتحدد حسب قزي (١٩٩٨) بتقييم عدالة التبادل وتوزيع الموارد استنادًا الى المقارنة بين الإسهامات المبذولة في التبادل وبين ما يتم الحصول عليه. ويكون توزيع المردود مجحفًا (غير منصف) عندما لا تتوازى النتائج التي يتم الحصول عليها مع الإسهامات. انها تقوم على قاعدة التناسب أو التوازي بين الإسهامات والمردود. فلا يحق مثلاً لمن يساهم بنسبة ٢٥% من تكلفة مشروع معين ان يطالب بنسبة ٥٠ % من الأرباح. وترى النظرية ان إدراك الإجحاف يولد عند المغبونين شعورًا بالانزعاج أو بعدم الرضى أو بالعدائية بينما يولد عند الفريق الرابح شعورًا بالذنب. وانه ينشأ لدى المغبونين دافع للعمل على خفض الانزعاج الناتج وازالته[٢].

وقد تم انتقاد نظرية الأنصاف على ضوء تبيان أهمية قواعد أخرى غير قاعدة التناسب بين الإسهامات وتوزيع النتائج. فالعدالة تتطلب احيانًا ان يحصل مختلف الفرقاء على كميات متساوية حتى وان لم تكن اسهاماتهم متساوية، إضافة الى قاعدة أخرى تفرض توزيع الموارد بناء على الحاجات[٣]. ويضاف الى ذلك ان شعور الرابح بالذنب يبدو بعيدًا عن الواقع. لأن الجماعات المنتصرة أو الرابحة قد تبرّر انتصارها وربحها وتطالب بالمزيد...

– نظرية العدالة الإجرائية ***(procedural Justice)***

ترى هذه النظرية ان إدراك العدالة لا يكون موجهًا دائمًا بتقييم النتائج التي يتم الحصول عليها. بل يمكن ان يوجه بتقييم عدالة الإجراءات المعتمدة لاتخاذ القرارات التي تسبق وتحدد النتائج[٤] فإذا كان السود قد رفضوا قرار المحكمة فلا يكون ذلك بسبب نتيجة القرار ذاتها بل بسبب الإجراءات التي اعتمدتها المحكمة في اتخاذ القرار أو بسبب كيفية اتخاذ القرار مثلاً كون هيئة المحكمة مؤلفة من اثني عشر ابيض وان عملية التداول أو التقرير كانت بالتالي منحازة لمصلحة رجال الشرطة البيض[٥]

(إشارة الى حادثة لوس أنجلوس)

---

(1) ibid- p. 50.
(2) ibid- p. 51
(3) Azzi et Klein, ibid. p. 52
(4) ibid- p. 53
(5) ibid-p. 53

- نظرية الهوية الاجتماعية *(Social Identity theory)*

تتصل هذه النظرية بما سبق ان أشرنا اليه في كلامنا على التمييز والقولبة *(Stereo- typing)* والتعصب والانحياز *(prejudice)*. وتعود النظرية الى مؤسسها هنري تاجفل *(Tajfel)* ومعاونه جون تورنر *(Turner)*. وتقدم النظرية تفسيرًا معرفيًا ودافعيًا وانفعاليًا لما يحصل في النزاعات بين الجماعات. وترى ان الناس عبر عملية التصنيف الاجتماعي ينحازون مفضلين جماعة الانتماء على جماعة الغرباء وذلك بحثًا عن التقدير الإيجابي للذات *(Self- esteem)*. واستنادًا الى تاجفل (١٩٧٢) ترتبط هوية الفرد الاجتماعية بمعرفة انتمائه الى بعض الجماعات الاجتماعية وبالدلالة الانفعالية والتقييمية الناتجة عن هذا الانتماء[١] . ويرى جون تورنر ان عبارة الهوية الاجتماعية استخدمت لربط صورة الذات بالانتماء الى الجماعة وبالسلوك الجماعي. وان صورة الذات تتضمن الهوية الفردية والهوية الاجتماعية. والهوية الفردية تحيلنا الى وصف الذات بعبارات الصفات الشخصية (الفردية) بينما تحيلنا الهوية الاجتماعية الى وصف الذات وتحديدها بعبارات الانتماء الى الفئة الاجتماعية وتكون هذه الهوية مؤلفة من تماهيات الشخص الجماعية (أو اقتداءاته). والتماهي الاجتماعي هو ادراك مقولب للذات. ويقولب الأشخاص أنفسهم كما يقولبون أفراد الجماعات الغريبة عبر عملية التصنيف الاجتماعي للذات. ويدركون أعضاء الجماعة الغريبة على انهم متشابهين وبالطريقة نفسها يدركون بعضهم (في جماعة الانتماء) على انهم نسبيًا قابلون للتبادل في ما بينهم[٢] ويسمي جون تورنر هذه العملية عملية سلخ الصفات الشخصية *(Depersonalization)* وهي تفرض انتقالاً من المستوى الشخصي الى الاجتماعي[٣] . ففي الظروف التي يصبح فيها التماهي الاجتماعي بارزًا يميل التصرف الاجتماعي الى ان يصبح اكثر تجانسًا أو تأحّدًا ضمن جماعة الانتماء ونحو جماعة الغرباء. وهكذا تبدو قولبة *(Stereotyping)* الذات وقولبة الأفراد المنتمين الى جماعة الغرباء محورية في النزاع، كما يأخذ التعصب والتحيز *(prejudice)* تفسيرًا خاصًا[٤]

تلك هي أهم النظريات المتصلة بالنزاع الذي يمكن ان نجده بين الأفراد وبين الجماعات. وتجدر الإشارة الى اننا في كلامنا على أسباب العدوان تطرقنا الى نظريات أساسية كنظرية الإحباط- العدوان ونظرية التعلم بالملاحظة وغيرها، وهي كلها، أي الأسباب والنظريات تساعدنا على فهم النزاع وتفسيره من جهة كما تساعدنا على كيفيات حله. ولكن يبقى تساؤل

---

(1) Tajfel, H. 1972, La catégorisation sociale in Moscovici, S. (ed.). Introduction à la psychologie sociale. Paris, Larousse, Vol. 1. P.302.

(2) Brown and Turner, 1981, Interpersonal and Intergroup Behavior, In Turner & Giles (ad). Intergroup Behavior. G.B

(3) Brown and Turner, ibid .p40

(4) للمزيد من التفاصيل راجع

أخير نطرحه في نهاية هذا الفصل وهو هل للنزاع بعض الإيجابيات؟ وهل يؤدي وظائف معينة؟ أم انه سلبي يورث السلبيات؟

٧- وظائف النزاع

يمكن القول ان النزاع سلبي بما انه يؤدي الى العنف والعدوان والخسائر البشرية والمادية ولذلك هو يتطلب الحل. وهو عندما يكون على المستوى الداخلي في الشخصية (المستوى الضمن نفسي كتصارع رغبتين متناقضتين) فهو حسب المحللين النفسيين على سبيل المثال قادر على استنزاف طاقة الشخص وتعطيل تكيفه.

ولكن السؤال الأساسي الذي يمكن طرحه في هذا الصدد هو هل من الضروري ان يؤدي كل نزاع إلى العدوان والفتن أو إلى استنزاف طاقة الشخص وتعطيل تكيفه؟ كثيرون بين الباحثين ينطلقون من ضرورة اعتبار النزاع امرًا مألوفًا في حياة الفرد وفي العلاقات بين الأشخاص والجماعات وانه بالإمكان إدارته والتعامل معه على نحو بناء. طالما بقي النزاع بين الأشخاص والجماعات بعيدًا عن اللجوء إلى القوة والعنف فبإمكانه حين يفصح عن نفسه أن يؤدي إلى إدخال تحسين معين على الوضعية، كما انه بكشفه عن الحاجات قد يؤدي إلى تحقيقها، وبالإعلان عن الإجحاف مثلاً قد يساعد على إعادة بناء التوازن.

وبهذا المعنى يمكن القول مع تجوسفولد إننا نحتاج إلى النزاع لأنه الوسيط الذي من خلاله يتم التعرف إلى المشكلات والتوصل إلى الحلول (راجع موقف دوتش أعلاه)، وان الناس الذين يناقشون النزاع يقدمون المعلومات ويقترحون الافتراضات ويتعمقون في القضايا ويتوصلون بنتيجة ذلك إلى اتخاذ القرارات الناجحة. ونحتاج إلى النزاع لان الآراء المتنوعة والمعلومات هي المندوب المفوض لحلّ المشكلات وجعل الأمور تسير في المؤسسات. وان التعامل مع النزاع يحسن النوعية، ويخفض التكاليف والأضرار، ويزيد من فعالية القادة ويرفعهم، ويحفز العصف الذهني، وعمل الجماعات والفرق، ويرسخ إجراءات جديدة لتحسين عمليات الشراكة. أن النزاع ليس المشكلة بل انه جزء من الحل[١].

الإمكانات الإيجابية في النزاع:

في ضوء ما تقدم يمكن اختصار أهم الإيجابيات التي يتضمنها النزاع بالتالي[٢]:

- **وعي المشكلات وبخاصة المشكلات الإنسانية:** ويؤدي النقاش وتبادل الآراء والبحث عن المعلومات إلى التعرف على المعاناة والإجحاف ومختلف العوائق والأسباب الكامنة وراءها.

(1) Ibid, p. 2 and 3.
(2) in ibid, p. 3 and 4.

- **التغيير:** يؤدي التعامل الواعي مع النزاعات إلى إدخال التغيير الإيجابي والهادئ على الوضعيات والعلاقات الإنسانية.

- **الوصول إلى الحلول الجيدة والمفيدة:** وينتج ذلك عن مناقشة وجهات النظر المتعارضة التي تؤدي إلى التعمق في القضايا والبحث عن المعلومات والمقترحات ومكاملة الأفكار لخلق الحلول التي تراعي وجهات النظر المتنوعة.

- **النمو الشخصي:** يساعد تعلم حلّ النزاعات في معرفة كيفية تأثير أسلوبنا على الآخرين كما يساعد على اكتساب الكفايات والمهارات الضرورية للنمو الشخصي مثل تحليل الوضعية، وفهم المشكلة، والتعديل الذاتي، وبناء الأحكام، وتلطيف الأجواء الخ...

- **وعي الذات والآخرين:** يتعلم الناس تعيين ما الذي يثير غضبهم وغضب الآخرين وما الذي يهمهم ويهم الآخرين كما يتعرفون إلى آرائهم ووجهة نظرهم وكيف يعبرون عنها ويتعرفون إلى وجهة نظر الآخرين ويفتحون تفكيرهم عليها.

- **النضج النفسي:** ويتصل النضج النفسي بالتعرف إلى وجهات نظر الآخرين وهذا ما يجعل الشخص اقل انوية أو اقل تمركزا حول الذات. وان التعرف إلى عناصر الوضعيات والمشكلات يزيد من قدرته على التعامل معها. وان بروز النتائج الإيجابية يثبت للشخص ثقته بنفسه وقدرته على التأثير الإيجابي في الوضعيات فلا يعود فريسة للقوى المؤثرة بل يصبح مؤثرا فيها وفاعلا. وفي لبنان أفاد كثيرون من التلاميذ الذين طبقوا أنشطة حلّ النزاعات في المدارس أن هذه الأنشطة جعلتهم اكثر نضجا.

- **التكيف الاجتماعي:** وهو يرتبط بالنضج النفسي ووعي الذات والآخرين. أن تعلم التعامل الإيجابي مع النزاعات يجعل المتعلم اكثر قدرة على التكيف في الظروف والوضعيات الاجتماعية.

يبدو النزاع قائما على الجانب السلبي من الاستجابات والتصرفات الإنسانية سواء أكانت استجابات أو تصرفات معرفية مثل التصنيف والانحياز والتأويل الخاطئ والتشويه الادراكي وتحرك صور العدو أم استجابات انفعالية كالغضب والخوف وصولا إلى الاستجابات الحركية كالضرب والرفس وما إلى ذلك. ويمكن الكلام على عوامل أساسية يمكن أن تعمل في الاتجاهين أي نحو السلبية ونحو الإيجابية. وهكذا يمكن الكلام على ثنائيات مثل ثنائية العدالة-الإجحاف. وثنائية التسلط والديموقراطية وثنائية الغضب والهدوء وثنائية الخوف والاطمئنان (الشعور بالأمان) وثنائية التشدد والتسامح وثنائية الثقة-عدم الثقة... وتكون الجوانب السلبية من هذه الثنائيات مولدة للنزاع ومؤججة له.

بينما تكون الجوانب الإيجابية منها ضرورية لتسوية النزاعات وإيجاد الحلول ويكون انتهاك الحقوق والظلم والإجحاف والتواصل السلبي المتمثل بالقطيعة واللوم والاتهام والقدح والذم والانفعالات السلبية كالغضب ويكون سوء استخدام السلطة وما يتضمنه من استبداد وتسلط وتفرد ونبذ للمشاركة كما يكون التصلب أو التشدد الذي يعاكس التسامح وقبول الآخر من العوامل المولدة للنزاع وهي تقع كلها على المنحدر السلبي لتلك الثنائيات. وعلى العكس فإن تحقيق العدالة والمساواة ومراعاة الحقوق، والاتصال الإيجابي المتمثل بالتعبير عن المعاناة والإصغاء إلى شكوى الآخر ومعاناته، وتهدئة الانفعالات والممارسة الديموقراطية للسلطة وما تتضمنه من حرص على مشاركة الآخرين واشراكهم، إضافة إلى التسامح وقبول الآخر ... تكون كلها عوامل مساعدة على تسوية النزاعات وادارتها وتجنبها. وهي تقع على المنحدر الإيجابي لتلك الثنائيات.

وعلى هذا الأساس ينبغي فهم فصول هذا الدليل وهي العدالة والتواصل، والغضب والتهدئة، والسلطة، والتسامح.

الفصل الثاني

العدالة وحقوق الانسان

مقدمة

١- مفهوم العدالة

١-١ العدالة الطبيعية والعدالة الوضعية

١-٢ العدالة التوزيعية والعدالة الاجرائية

١-٣ العدالة من منظورات مختلفة

٢- العدالة كسبب من اسباب النزاع او تأجيجه

٣- العدالة كأداة لتجنب النزاعات في المدرسة

٣-١ دور المدير

٣-٢ دور الناظر

٣-٣ دور المعلم

٣-٤ دور التلميذ

٤- مهارات واستراتيجيات للتدريب على مواقف عادلة

٤-١ استراتيجية المصالحة العادلة

٤-٢ استراتيجية حلّ النزاع

٤-٣ مهارة التمييز بين الحق والعادات والتقاليد

٤-٤ استراتيجية المصالحة الحقيقية

خلاصة

الفصل الثاني

العدالة وحقوق الانسان

مقدمة

إن تبني الدول للإعلان العالمي لحقوق الإنسان والإقرار بمعاهدات واتفاقات دولية أخرى في صالح الإنسان والعدالة والمساواة، هو عمل مفيد وله أثره وأهميته، ولكن هذا الإقرار والتبني قد يصبح شكليًا حينما تحصل انتهاكات لحقوق الإنسان قد تكون يومية وبدون مبرر.

ونتيجة لذلك يصبح المعيار الأساسي لتبني الشرعة العالمية لحقوق الإنسان أو غيرها من الشرع، هو بترجمتها في برامج ومناهج التعليم والتربية النظامية وغير النظامية الخاصة بحقوق الطفل والمرأة والإنسان. مما يستدعي تدريب اختصاصيين في هذا المجال على المستوى النظري والعملي، للقيام بمهام التدريب وإدخال برامج حقوق الطفل في حلّ النزاعات التربية على السلام وغيرها، في مناهج التعليم وبرامج المنظمات غير الحكومية، وذلك في سبيل تغيير الذهنيات والعادات والتقاليد المناهضة لحقوق الإنسان واكتساب الأجيال القادمة موقفًا وسلوكًا مناهضًا للعنف والنزاع السلبي والتمييز بكامل أشكاله ومستوياته والالتزام الفعلي بالشرع الدولية والعالمية والعودة إلى العدالة الطبيعية التي ينشدها الإنسان في كل حين.

وهكذا فإن المس بحقوق الإنسان والطفل هو تصرف غير عادل ويؤدي إلى ظهور حالات نزاعية في المدرسة، لأنه يوفر ارضاً خصبة لذلك، فعندما ننظر إلى النزاعات المدرسية من خلال العدالة وحقوق الإنسان يمكننا أن نلاحظ بسهولة كيف يتم الاعتداء على هذه الحقوق أو تجاهلها، وبدون وعي ذلك في أغلب الأحيان. كما أن النزاعات قد تؤدي، عندما تتفاقم إلى المس بأسس العدالة وحقوق الناس. وسنبين في هذا الفصل بعض المفاهيم والأوضاع التي تؤدي إلى حالات نزاعيه بسبب اللاعدالة، وكذلك الظروف الأمثل لتوفير العدالة، وكذلك كيفية تدريب التلاميذ على مواقف ومهارات تحد من النزاعات وتوفر جواً سلمياً في المدرسة.

وإن اعترافنا بأن العدالة أو اللاعدالة ترتبط حالياً بشرعة حقوق الإنسان وغيرها من الشرع مثل حقوق الطفل وحقوق المرأة، يتطلب منا توضيح مفهوم الحق وربطه بالعدالة ونزاعات العدالة.

ماذا نفهم بحقوق الفرد؟

حق الفرد أو حقوقه هي ملك لشخصه، فردًا كان أم جماعة وهو قوة (الحق) ممنوحة لهذا الشخص لممارسة هذه الفعالية أو تلك. فنقول مثلاً (حق التعليم، حق العمل، حق التصويت الخ.) هذه حقوق الفرد ضمن الجماعة.

لكن حقوق الفرد (الشخص) تتعدى هذا المفهوم وتمثل مجموعة من الحقوق الطبيعية التي يمتلكها الإنسان واللصيقة به وبطبيعته والتي تظل موجودة وان لم يتم الاعتراف بها أو انتهكت من الخارج. فحقوق الفرد لا تعني الحقوق التي تكلم عنها القانون الوضعي فقط، او الحريات العامة التي يكرسها القانون فحسب، فهي تتعدى الإطار الضيق للقانون إلى ما تحتاجه الطبيعة الإنسانية من أمن مادي وصحي وكل ما يتعلق بضرورات استمرارية الحياة، وتأمين الحاجات الطبيعية للإنسان. وقد نقول مع بعض الباحثين بهذا الموضوع بأن حقوق الإنسان هي الحقوق الطبيعية نفسها أو قد تكون امتداداً لها. وهذه الحقوق تتطور بتطور المجتمعات والجنس البشري.

وحقوق الإنسان اليوم هي مزيج من حقوق طبيعية وأخرى مكتسبة على مر العصور والحضارات. فأصبحت تجمع ما بين الفطرى والمكتسب، والذاتي والموضوعي أي انّ حقوق الإنسان اليوم أصبحت تجمع بين ما توصي به الأخلاق وما تطلبه القوانين التي تفرضها البيئة الاجتماعية.

ويقول "د. خضر خضر" أن فكرة الحق تبقى من نتاج العقل البسيط بعيدة عن أي تعريف منطقي مقبول إذا ما تصورناها بمعزل عن التطبيقات الممكنة لها. والتي وضعت باسمها ولاجلها. فلا نستطيع فهم فكرة الحق بدون فكرة الواجب التي لا تنفصل عنها.

كما ان للحقوق علاقة بمفاهيم أخرى مهمة جدًا كالعدالة والمساواة والقانون والنظام وغيرها. لكن الإقرار بوجود حقوق وواجبات للإنسان لا يعني ممارستها، وهنا تكمن الإشكالية التي يضاف إليها ممارسة الإنسان لحق ما وإنكاره على الآخرين.

١ – مفهوم العدالة:

العدالة قيمة وجدت مع وجود المجتمع وتطورت بتطوره وأخذت شكلين أساسيين هما:

١ – ١ العدالة الطبيعية والعدالة الوضعية: ويمكن أن نعرفهما على الشكل التالي:

– **العدالة الطبيعية** *(l'équité)* هي فضيلة أخلاقية تقضي بأن يعطى كل ذي حق حقه، وان تحترم حقوق الآخرين على أساس المساواة الطبيعية بين البشر، وأن توزع الأعباء والمنافع بين الناس تبعاً لمبدأ المساواة الطبيعية، فهذه العدالة الطبيعية يحكمها الضمير والمشاعر وتتناول النوايا والظروف الخاصة بكل حالة، لذلك فهي لا تملك أي قوة قاهرة أو إلزامية لفرض احترام الحقوق والمساواة.

– **العدالة الوضعية** أي في القانون الوضعي *(La justice)* أنها احترام حقوق الأفراد والمجموعات والجماعات سواء كانت هذه الحقوق مادية أو معنوية. ويُعرّف القانون الوضعي الحق بصورة مادية حصرية وموضوعية بحيث لا يبقي مجالاً للمعايير النفسية أو الأخلاقية الشخصية في تعريف الحقوق، بل تصبح هذه الحقوق ذات طابع عام، كما ويتضمن تعريف القانون الوضعي للعدالة الوسائل الإجرائية اللازمة لتطبيقه في كل حالة من الحالات التي تستدعي إقامة العدالة بين الناس حتى ولو كان النزاع على الحقوق بين المواطن والسلطات العامة. وبإختصار أن الفرق الجوهري بين العدالة الطبيعية والعدالة في القانون الوضعي، هو أن المفهوم الأول يصدر عن الوجدان البشري بصورة فطرية تلقائية وهو في المطلق نسبي، في حين أن المفهوم الثاني هو غير شخصي وله طابع الشمول والإلزام ويعبر عن إرادة المجتمع وغالباً ما يوضع لصالح القيمين عليه.

والأهم من تعريف العدالة هو موقعها بين القيم فيرفعها "الطهطاوي" "إلى مستوى الضرورة الإنسانية ويجعلها أصلاً لكثير من الفضائل ويقول أيضاً "فجميع ما عدا العدل من الفضائل متفرع عنه، وكالصفة من صفاته وإنما يسمى باسم خاص كالشفقة والمروءة والتقوى ومحبة الوطن وخلوص القلب وصفاء الباطن والكرم وتهذيب الأخلاق والتواضع وما ماثل ذلك، فهذه كلها نتائج العدل" والدرجة العليا في العدل هي أن تحب لأخيك أو لغيرك ما تحبه لنفسك.

لكن الإشكالية الأساسية في موضوع العدالة إننا نؤمن بها لفظاً ولا نطبقها عملياً في حلّ نزاعاتنا وفي حياتنا اليومية. وهذا عائد بشكل أساسي إلى التناقض القائم بين النظام الاجتماعي الذي يؤمن بمنطق القوة والغلبة وبين مفهوم حلّ النزاعات بين الأفراد والجماعات على أساس العدل والمساواة وبواسطة التفاوض ودون اللجوء إلى العنف.

ومن هنا كانت أهمية إدخال برنامج التربية على حلّ النزاعات إلى المدارس ومن الحلقة الأولى في التعليم الأساسي، لإكساب الأطفال مفاهيم ومهارات ومواقف ثابتة حول حلّ النزاعات القائم على العدالة ليؤلف لبنة أساسية في بنيتهم الفكرية وشخصيتهم الاجتماعية.

العوامل: أما أهم العوامل المؤثرة على العدالة وتطبيقاتها فهي:

- النظام السياسي أو السلطة (عامة أو مدرسة) إن كانت ديمقراطية أوديكتاتورية أو نظام الحزب الواحد أو غيره.
- النظام الاجتماعي (إقطاعي، رأسمالي، اشتراكي، وغيره من أشكال المجتمعات).
  وهذا ما يؤثر على كافة مؤسسات المجتمع ومنها المدرسة.
- العادات والتقاليد الخاصة بكل مجتمع والتي تنتقل حتماً إلى المدرسة ولو كانت مخالفة للقوانين المعمول بها.
- القوانين التي تطبق على كافة أفراد ومؤسسات المجتمع والقوانين الخاصة بكل مؤسسة أو فئة ومنها المؤسسة التربوية.

١-٢ العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية:

إن الاعتراف بحقوق الإنسان لا يؤدي مباشرة إلى تمتعه بهذه الحقوق، حتى لو وضعت لذلك الدساتير والقوانين. فهذه الأخيرة جلّ ما تستطيع تحقيقه هو العدالة التوزيعية، أي توزيع الموارد بجميع أشكالها على المواطنين. لكن قد لا يستطيع المواطن الحصول على حقوقه بسبب عدم توفر الإجراءات الملائمة لذلك. فالقانون الانتخابي الديمقراطي الذي يعطيه حق المشاركة في السلطة، قد يتم التنكر له من خلال الإجراءات العملية . وفي المدرسة حيث يعطى التلاميذ نفس الحقوق، قد لا يستطيع بعض التلاميذ التمتع بها بسبب الظروف القائمة التي لا تعترف بحاجاتهم وخصائصهم الذاتية، والفروقات الفردية فيما بينهم. فعندما نعطي حقاً لفرد ما علينا التأكد من توفير الظروف الملائمة لممارسة هذا الحق.

١-٣ العدالة من منظورات مختلفة [١]:

تنطلق نظريات العدالة من افتراض أساسي هو ان تحقيق التوزيع العادل للموارد، واتباع الإجراءات العادلة، هما ضروريان للحفاظ على علاقات التبادل[٢] . وينتج عن هذا الافتراض أن إدراك الإجحاف واللاعدالة على مستوى الإجراءات أو على مستوى النتائج (توزيع الحصص) سيزيد من احتمال نشوء النزاعات، وسيولّد عدم الاستقرار في العلاقات الاجتماعية، سواء كانت هذه العلاقات بين الأفراد أو الجماعات وصولاً إلى الدول والأمم.

---

(1) Charles G. Melintock, and Terry L. Boles Encyclopédia of Human Behavior, v.2, N.Y Academic Press, 1994
(2) Echange

- **العدالة من وجهة نظر الفلسفة الاجتماعية:** يعتبر "ارسطو" ان الضرر الذي سيحصل بسبب المس بعدالة التبادل وتوزيع الخيرات، ينبغي التعويض عليه كعملية لترميم هذا الضرر، مما يعيد الوضع إلى العدالة. فعندما يكسر أحدهم زجاج الآخر أي يمس حقوقه، فإن عليه التعويض عن هذا الضرر. وقد ظهرت في عدة بلدان برامج تربوية تقوم على هذا المبدأ [1] .

أما "هوبز" و "لوك" فيعتمدان على مبدأ النفعية في تحديدهما للعدالة، ولعملية توزيع الموارد. فهي تتحد بالنفع النسبي للمساهمات التي يقوم بها الأفراد للخير العام. وهكذا فكل مواطن يحق له من الموارد بمقدار مساهمته في إنتاج هذا الخير العام.

وحديثاً، يميّز "راولز"[2] بين العدالة الاقتصادية والعدالة السياسية؛ فيعتبر ان المساواة ضرورية في الحقوق السياسية، بينما تتوقف العدالة الاقتصادية على جهد الأفراد والظروف الخارجية.

- **العدالة من وجهة نظر علماء الاقتصاد:** بما ان هدف الاقتصاد هو رفع الفعالية، فإن هذه الأخيرة تصبح معياراً لتوزيع الموارد. وان تجميع هذه الموارد – أي رأس المال– يؤدي إلى زيادة الفعالية. ولكن في حد ما يصبح من الضروري فرض ضرائب تصاعدية لإعادة التوازن إلى النظام. وكأن هذه النظرية تنسجم مع المثل الشعبي "لا يموت الذئب ولا يفنى الغنم" .

- **العدالة من وجهة نظر علماء الاجتماع:** ان توزيع الموارد حسب علماء الاجتماع إنما يتم وفق معايير مرجعية؛ وهي تحدّد وفقاً لجماعات مرجعية مثل العرق والجنس والطبقة الاجتماعية ، الخ ...

وأظهرت الدراسات الانتروبولوجية التطورية ان الذين يتحكمون كجماعات في توزيع الموارد، يزيدون مع الوقت ومع التطور، من قدرتهم على الغش الاجتماعي بإستخدام أساليب اكثر تعقيداً. فالاستغلال الواضح للعبد من سيده، لم يعد واضحاً في العلاقات الاقتصادية المعاصرة، وسيكون شبه مستحيل في نظام العولمة. ذلك ان إدراك النزاعات وفهم أسبابها يتطلب رؤية الفرق بين المعايير المرجعية لتوزيع الموارد، والتوزيع الفعلي لهذه الموارد. ورؤية هذا الفرق تخضع لنفوذ الذين يتحكمون بمراكز اجتماعية أو في السلطة.

---

(1) La reparation
(2) Rawls

ويقوم المفهوم الماركسي الايديولوجي للعدالة على نفي أية عدالة في مجتمع طبقي. فالطبقة التي تملك المال بجميع أنواعه العينيّة والنقدية تقيم عدالتها على باقي الطبقات في المجتمع، وهي عدالة مصلحتها الخاصة. امّا المفهوم الإيجابي للعدالة في الفكر الماركسي فيقوم على مبدأ أساسي هو المساواة في مجتمع لا طبقي، وهو مفهوم ذو تكوين اقتصادي اجتماعي. فالعدالة الاشتراكية تحفظ حقوق المواطنين تبعاً لحاجاتهم وليس فقط تبعاً لقدراتهم ومساهتمهم في الإنتاج .

– **النظرية العفوية للعدالة**[1] : ان جميع الناس بغض النظر عن ثقافتهم ، يكونون نظريات عن العالم، وكذلك عن العدالة. وهي نظريات لم تخضع للنقاش الفكري، بل تكونت عن طريق التفاعل الاجتماعي المباشر كتصورات جماعية[2]. وبالنسبة للعدالة يقول "لارنر"[3] ان ثمة نظرية لدى العامة تقول بعدالة العالم أو الكون. فلا يصيبنا حسب هذه النظرية إلا ما نستحق. وهكذا فإن كل الأفعال اللاعادلة والضرر الذي ينتج عنها تصبح مبررة والأمثال الشعبية تؤكد هذا الأمر وكذلك الحكم الدينية مثل "الله عاقبه" أو "هذه إرادة الله" وكذلك "على نفسها جئت براقش" "اللي من ايدو الله يزيدو" .

– **وجهة نظر علم النفس التطوري:** وهنا يتم الاهتمام بمفهوم العدالة بحسب نمو الفرد. " فجان بياجيه" يرى في دراساته ان العدالة ترتبط بقدرات الطفل العقلية. فتكون محكومة في البداية بالذاتية والانوية؛ يلي ذلك مرحلة التوزيع العادل كمعيار للعدالة، واخيراً يأخذ الطفل بالاعتبار مساهمة كل فرد في النتائج الحاصلة.

أما "كولبرغ" فيعتبر ان الطفل يبحث في مرحلة أولى عن اللذة، بغض النظر عن القواعد الاجتماعية. فيعتبر عادلاً التصرف الذي يوفر له هذه اللذة. وفي مرحلة لاحقة تصبح أحكامه اصطلاحية امتثالية إذ يعتبر القواعد التي يضعها الكبار(الذين يحبهم أو يحترمهم) هي معيار التصرف العادل. وفي مرحلة ثالثة يكون الطفل أحكامه المستقلة عن العدالة أو اللاعدالة، أو يكون مفهومه عن العدالة من خلال التفاوض مع أقرانه والنقاش معهم، فيأخذ شكل عقد اجتماعي.

---

(1) Théorie naïve, implicite
(2) Social - representations
(3) Melvin Lerner, and Carolyn Simmous: Belief in a just world, in Social psychology, John Sabini, N.X, 1995. pp.334-335

ولدى ملاحظة سلوك الأطفال في توزيع الموارد، تبين للباحث "دامون" انهم يعتبرون- في مرحلة أولى- ان الموارد يجب ان توزع بالتعادل. ثم يصبحون مهتمين بوجود قواعد للتبادل، ثم يكونون فهماً للعدالة بناء على مبدأ العدالة النسبية. وفي مرحلة أخيرة يأخذون الحاجة الشخصية بعين الاعتبار كمعيار لتوزيع الموارد.

ان هذه النظريات المختلفة عن العدالة لها وجودها في الحياة العامة وفي الحياة المدرسية ايضاً. وسيترتب عليها _ وبما تعكسه من فهم محدد للعدالة_ مواقف وتصرفات من الحالات النزاعية الناشئة عن العدالة. فالقول بالعدالة الطبيعية سيتطلب من الافراد (تلاميذ، معلمون،ادارة...) تجاوز الانظمة والقوانين اعتماداً على الضمير الاخلاقي والحس الاجتماعي والتعاطف الانساني. وستتطلب العدالة وجود قوانين وانظمة وضعية واحدة للجميع وعدم التمييز؛ كما تستدعي العدالة الاجرائية توفير الظروف لجميع التلاميذ وبحسب خصائصهم ليحصلوا على الحقوق التي تعطيها لهم شرعة حقوق الانسان وحقوق الطفل. فعندما نعطي التلاميذ فرصة (٢٠ دقيقة مثلاً) ليقوموا بحاجاتهم، فإنه يجب توفير اجراءات (عدد المشارب – الحمامات – الساحات) تمكن جميع التلاميذ مهما كانت اعمارهم وجنسهم وقدراتهم، من قضاء حاجاتهم اذ ان افتقادها سيؤدي الى النزاعات بين التلاميذ او مع النظار والمعلمين. كما ان توفير مقعد لكل طفل لا يعني توفير جميع الظروف له للحصول على حقه في التعليم والتربية. وغالباً ما يشعر بعض التلاميذ او معظمهم احياناً بأن المدرسة غير عادلة او ان المعلم غير عادل، بينما يعتبر هذا الاخير انه يقوم بواجبه؛ ومن هنا تنشأ النزاعات وتتكون المشاعر العدائية التي تؤدي الى الضرر بمصلحة التلميذ ومصلحة المؤسسة .

اما تطور فهم الطفل للتصرف العادل، فسيكون الاساس الذي تبنى عليه برامج تدريب التلاميذ على التصرف العادل في الحالات النزاعية. فتأتي الانشطة آخذة بالاعتبار هذا التطور ومستوى التجريد لدى التلاميذ.

قبل وان مبدأ "الاستحقاقية" في التربية يعود الى الاعتقاد بنظرية _ لكل حسب قدرته وحسب مساهمته وهو مبدأ يتنكر لدور العوامل الخارجية_ خارجة عن قدرة الفرد او التلميذ_ في الحد من هذه القدرة.

٢- العدالة كسبب من أسباب النزاع أو تأجيجه:

٢-١ النظام الداخلي للمدارس هو نظام مفروض على الطالب ويطبق على التلاميذ دون النظر إلى أوضاعهم الخاصة أو ظروفهم التي يمرون بها حين ارتكاب المخالفة أو حين حصول نزاع بين تلميذ وآخر، أو بين تلميذ وأستاذ، أو حين ارتكاب الطالب أي عمل مخلّ بالنظام الداخلي. ومن هنا يعتبر تطبيق النظام الداخلي في بعض الحالات -والذي يمثل مصدراً من

مصادر العدالة- سبباً بخلق نزاعات معلنة أو خفية. والمشكلة ان هذا النظام يتضمن واجبات التلميذ، ولكنه يتجاهل حقوق التلميذ وحاجاته بشكل عام، أو حاجات بعض التلاميذ الخاصة. وقد يكون من المفيد هنا العودة إلى الشرع العالمية لحقوق الإنسان والطفل.

٢-٢ خضوع التلاميذ لتعدد القوانين وخاصة قانون الأحوال الشخصية الذي يميز بين الطلاب طائفياً وبين الرجل والمرأة أيضاً. وهذا ينعكس على معاملة كل من البنت والصبي في المدرسة، وعلى معنى النجاح المدرسي لدى كل منهما. وهذا التمييز يظهر من خلال بعض النزاعات والتأزمات في العلاقات المدرسية.

٢-٣ التمييز بين الأطفال حسب البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وحسب قربه من لغة المدرسة ومتطلباتها المادية. ويحيلنا هذا إلى مفهوم العدالة الإجرائية، بحيث ان بعض الظروف أو الإجراءات المدرسية تؤدي إلى وضع يوصف باللاعدالة، وما ينتج عن ذلك من نزاعات.

أما التمييز بين الجنسين، المكرس قانونياً ومن خلال العادات والتقاليد، فهو ينتقل إلى المدرسة ويكرّس تمييزاً بين عالم الطالبات والطلاب من حيث العلاقة مع الإدارة والهيئة التعليمية والأعمال التي يكلّف بها الطلاب وتمضية أوقات الفراغ والألعاب، ومن حيث المظهر الخارجي والالتزام بالقوانين وطريقة حلّ النزاعات بكل مستوياتها.

كل هذه الأشكال من القوانين والعادات والتقاليد وغيرها التي تعتبر من مصادر العدالة الوضعية هي أساليب جائرة قائمة على التمييز، وتؤدي إلى نزاعات علنية أو خفية قد تظهر بانحرافات عند التلاميذ أو بنزاعات تحمل ازدواجية في الأسباب والنتائج.

٣- العدالة كأداة لتجنّب النزاعات في المدرسة:

ان العدالة القائمة على الديمقراطية والتي تؤدي إلى حلّ النزاعات بطريقة سلمية، تقوم على المحافظة على كرامة الإنسان وتطال المدرسة بكافة أجهزتها والعاملين فيها كما تطال المنهج المطبق في هذه المدرسة. ومن هنا فهي تطال المدير والناظر والمعلمين والعاملين في المدرسة، والتلاميذ، كما تطال العلاقة بينهم جميعاً، وهي تتجسد بأدوار ومواصفات عامة.

وهي تأخذ بالاعتبار مفهوم العدالة الطبيعية الذي يتجاوز القانون لينظر إلى الآخر من خلال العلاقة الإنسانية والأخلاق؛ وتتساوى هذه العدالة بين التلاميذ بدون أي تحيز أو تمييز، وتحترم حاجاتهم وحقوقهم الواردة في الشرع العالمية.

٣-١ دور المدير:

- شرح القوانين العامة للمدرسة والنظام الداخلي في بداية العام الدراسي.
- الطلب من التلاميذ إعطاء ملاحظاتهم حول القوانين والأنظمة.
- السماح والمشاركة بإنشاء لجنة خاصة لحلّ النزاعات.
- تشجيع إنشاء رابطة للتلاميذ تشترك مع المدير والأساتذة في وضع القوانين والحفاظ عليها والسهر على تطبيقها.
- تطبيق العقوبة نفسها على المخالفة نفسها دون النظر إلى العلاقات الخاصة مع الأهل أو التلاميذ أو مركزهم الوظيفي أو الاجتماعي أو غيره.
- عدم التمييز بالتقديمات للتلاميذ.
- تأمين المستلزمات الضرورية لكل طفل دون التمييز بين التلاميذ.

٣-٢ دور الناظر:

- معاملة التلاميذ بعدالة ومساواة ومراعاة الحالات الخاصة بالتشاور مع رابطة الطلاب أو الطلاب أنفسهم، ومع أساتذتهم.
- الاستعانة بممثلين عن الطلاب أو عن راطبتهم إن وجدت لمساعدته بدوره وتحمل المسؤولية معه.

٣-٣ دور المعلم:

- أن يعتمد الإدارة الصفية الديمقراطية التي تسمح لتلاميذ بالمشاركة بوضع قوانين للصف وادارة المنهج وتحمل مسؤولية نجاحه.
- كما على المعلم المحافظة على كرامة التلميذ واحترام شخصيته وعدم إذلاله.
- معاملة التلاميذ بمساواة مع مراعاة الحالات الخاصة من حيث الاهتمام بالضعيف بينهم من الناحية النفسية أو الدراسية واعتباره مسؤولية جماعية في الصف.
- عدم التمييز من حيث الجنس أو الطائفة أو الجنسية أو الوضع الطبقي أو وظيفة أهل التلميذ.
- تطبيق شرعة حقوق الطفل من حيث الحق بالتعبير واحترام الآخر، والاختلاف عن الآخرين وتشجيع الابداع عند التلاميذ، ومراعاة الحالات الخاصة وغيرها من جوانب حقوق الطفل التي يمكن أن تطبق في المدرسة.
- مساعدة التلميذ على فهم حقوقه والمطالبة بها وغيرها من التصرفات التي تساعد الطفل على تبني مواقف إيجابية والقيام بسلوكيات تساعد على حلّ النزاع بطريقة سلمية وعادلة.

٣-٤ دور التلميذ:

لتطبيق لعدالة في المدرسة انطلاقاً من حقوق الطفل وواجباته لا بد من مشاركة التلميذ في ذلك وهذه هي بعض جوانب هذه المشاركة.

- المساعدة في وضع بنود لإدارة الصف والمدرسة والالتزام بها مثل:
- التكلّم بالدور بعد أخذ الأذن.
- مساعدة الآخرين.
- التقيّد بشروط عمل المجموعات.
- عدم احتكار الكلام.
- التعرف على قوانين المدرسة والتعامل معها بايجابية.
- المحافظة على سلامة المدرسة والصف ونظافتهما.
- الاستعداد للحوار مع المعلم والناظر والمدير والعاملين في المدرسة.
- المشاركة بالنشاطات المدرسية وتحمّل المسؤولية في تنظيمها ونتائجها.
- المشاركة بالتخطيط والتنفيذ بالأعمال الثقافية والنشاطات اللاصفية (إصدار مجلة، اشتراك بمباراة تبادل المعلومات والمهارات مع مدارس أخرى وغيرها).
- المشاركة بوضع شرعة لحقوق التلميذ.
- المشاركة بالنشاطات الاجتماعية التي قد يساهم بها الطفل كحق من حقوقه بالنمو والتأهيل لممارسة دوره الاجتماعي والمهني في المستقبل.

إن المسألة الأساسية هنا- وبالنسبة لجميع هؤلاء الافرقاء- هي القدرة على بناء علاقة عادلة مع الآخر وتصحيحها بأساليب سليمة عندما لا تكون كذلك. فالمدير يجب أن يطرح على نفسه – وعلى غيره ايضاً – هذا السؤال : هل أن ما افرضه أو اطلبه هو عادل بالنظر إلى حقوق الآخرين وحاجاتهم وظروفهم؟ . ويمكنه تكوين جواب أولي على هذا السؤال استناداً إلى لائحة حقوق الإنسان وحقوق الطفل. والأمر نفسه مطلوب من الناظر ومن المعلم.

وضمن هذا المشروع الذي هو تدريب التلاميذ على مواجهة نزاعاتهم بأساليب سليمة يمكننا ملاحظة وجود نزاعات بين التلاميذ سببها عدم عدالتهم مع بعضهم. فالتلميذ يستأثر بالبالون في وقت الفرصة، أو يعتدي على ملكية الآخر أو حقه في الكلام والتعبير عن نفسه، هو تلميذ غير عادل ومتوفر جداً في الحياة المدرسية اليومية. لذلك بإمكان المعلم بناء أنشطة أو استغلال حوادث يومية لإكساب التلاميذ "حساسية" تجاه التصرف غير العادل، وتزويدهم بالقدرة على إدراكه، وبالمواقف والمهارات اللازمة لبناء سلوك يومي يأخذ بالاعتبار عامل العدالة في مواجهة النزاعات مع الآخر والتي منشؤها غالباً روح المنافسة.

٤- مهارات واستراتيجيات لتدريب التلاميذ على التعرف إلى حقوقهم وتبني العدالة:

إن كل مهارة ترد تحت هذا العنوان يمكن للمعلم ان يطبقها من خلال نشاط أو اكثر.

٤-١ استراتيجية المصالحة العادلة[١] : من الرأس إلى القلب.

في النزاعات، غالباً ما يشن الناس حرباً داخلية بين الرأس والقلب، ففي الرأس قيمهم وضميرهم وفي القلب عواطفهم، فهم يظنون بأنهم يجب أن يتصالحوا مع الآخرين، لكن قلوبهم غير مستعدة لذلك بعد. والمتفرجون يتجاهلون هذا الخصام الداخلي واحياناً يقومون بما يجعله أكثر سوءاً، خاصة وان القلوب هي العامل الفعّال في أكثر النزاعات.

لذلك يمكنك حمل الناس على الاعتذار في حين تكون قلوبهم غير مستعدة، لذلك يبقى الاستياء ويصبح أقوى مع مرور الزمن.

ولتحقيق المصالحة العادلة التي تتنازل الرأس والقلب معاً لا بد من اتباع خطوات واضحة ضمن "دائرة المصالحة" التي ستؤدي حتماً إلى مصالحة عادلة، وتتم حسب الخطوات التالية:

- **العلاقة المفتوحة:** أي التعامل مع الآخر دون تحفظات فتعطي الآخر معلومات عن ذاتنا ونقطع الوعود بلا تردد ونتعامل معه بثقة. لكن هذه الخطوة تحمل شيء من المغامرة، ولكن إن صحّت التوقعات كبرت الثقة بين الطرفين ومهّدت لمرحلة "الوعي الذاتي".

- **الأذية:** أما إذا خابت التوقعات، فالمغامرة تنتج الأذية بدلاً من الثقة.

- **الانسحاب:** وينتج عن الأذية في حال حصولها انسحاباً جسدياً ومعنوياً وعاطفياً، فينكمش الأشخاص على أنفسهم لمعاينة الوضع الجديد، وهذا الانسحاب يشكل إجابة صحيحة وضرورية للدفاع عن النفس، وتحديد الخطوات اللاحقة.

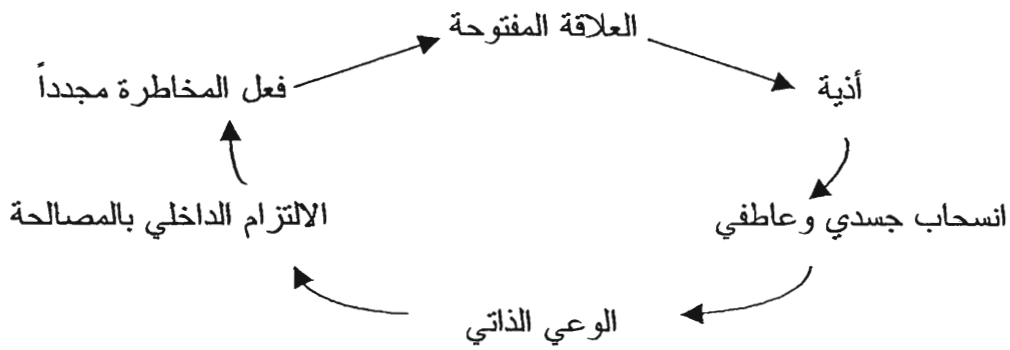
- **الوعي الذاتي:** مرحلة ضرورية لتخطي الانسحاب وتعني الاعتراف للذات بالمشاعر الناتجة عن الانسحاب مثلاً (أنا مجروح، أنا غاضب، أنا حائر) ثم يلي هذه الخطوة الاعتراف للآخرين بمشاعرنا للوصول إلى الأسباب الحقيقية للأذية كأن نروي قصة نزاعنا على صديق حميم بكل تفاصيلها عدة مرات، وهذا التكرار للقصة والمرور بمشاعر الأذية عدة مرات يفقدها الكثير من تأثيرها على مشاعرنا. ومن هنا تأتي الخطوة التالية المهمة وهي:

- **الالتزام الداخلي بالمصالحة:** وهو بذل الجهد للوصول إلى المصالحة. وهو التزام الرأس مجدداً، وقد يتطلب وقتاً إنما يعتمد على الدخول في المغامرة مجدداً.

---

(١) عن الشبكة اللبنانية لحلّ النزاعات بتصرف ص ١٥٦ وما بعدها.

- **الدخول بالمخاطرة مجدداً**: عند اتخاذ القرار بالمخاطرة يستطيع القائم بها تحمل رفض الآخر لها. وفي حال القبول قد تتم المصالحة بين القلب والرأس. وهو ما يعد الشفاء الحقيقي من حالة النزاع أو المصالحة العادلة وقد يمرّ الشخص عدة مرات في حلقة المصالحة العادلة وكل شخص يمر بحلقة المخاطرة حسب سرعته الخاصة يصل إلى حلّ النزاع وهي تتمثل على الشكل التالي:



حلقة المخاطرة العادلة

٤-٢ استراتيجية حلّ النزاع:

وهي تقوم على الخطوات التالية:

١- الطلب من التلاميذ تذكر مشكلات قديمة مرت معهم سببها اللاعدالة .(المشاكل المختارة يجب أن تحمل مواصفات النزاع القائم على اللاعدالة).

٢- تحفيز طاقات التلاميذ لإيجاد حلول جديدة لبعض هذه المشاكل القديمة.

٣- السعي وراء الحلّ العادل الحقيقي أي الطلب من التلاميذ إعطاء الحد الأقصى للحلّ العادل.

٤- إجازة استعمال القوة غير العنيفة مع الذين لا يقرّون بالعدل طوعاً.

٤-٣ مهارة التمييز بين الحق والعادات والتقاليد:

وتقوم على الخطوات التالية:

١- التعرف إلى الحقوق من خلال وثائق (مثلاً حقوق الطفل أو الإنسان أو المرأة وغيرها)

٢- تحديد العادات والتقاليد الخاصة بالحقوق المعنية.

٣- المقارنة بين الحقوق والعادات والتقاليد واتخاذ موقف نقدي منها.

٤-٤ استراتيجية المصالحة الحقيقية:

١- الطرفان يساهمان بالمصالحة، من خلال تقديم التنازلات أو الاعتراف بالخطأ، أو تبيان الحقيقة.

٢- الاتفاق على الإصلاح المناسب العادل.

٣- يعيدان فتح المستقبل، من خلال أعمال محددة ومحسوبة.

لكن هذه المصالحة ليست بسيطة وفورية فقد تتطلب الوقت للاتفاق مع الآخر، والعمل معه، لكنها تقوم بشكل أساسي على العدل والصفح عن الآخر.

هذه هي بعض الاستراتيجية لحلّ النزاع بشكل عادل.

لكن هناك العديد منها ستعرض في الفصول الأخرى. ولذلك فان ما كتب وسيكتب في هذا الفصل عن العدالة هو جزئي لأن كافة فصول "كتاب الموارد" ستتنازل موضوع العدالة وترتكز عليه بهذا القدر أو ذاك إن من حيث المفاهيم أو المهارات والنتائج والقيم المترتبة على العدالة.

خـــلاصـــــة

لا بد من التأكيد في نهاية هذا الفصل بأن العدالة كالمساواة لا تعني قسمة الأشياء إلى نصفين متساويين. فالعدالة ليست معادلة حسابية إنما لها أبعاد ذاتية وأخرى موضوعية متداخلة "وان قوة الأشياء تؤدي دائماً إلى الاخلال بالعدالة والمساواة وان قوة القانون يجب أن تتجه إلى إعادتها" كما يقول "روسو".

وأما الأطفال فيتمتعون بالحس الطبيعي بالعدالة، لكن التعامل التمييزي معهم يفسد هذا الحس ويجعل الأطفال يعتقدون ويمارسون التمييز وكأنه وضع طبيعي، وذلك من خلال تعامل السلطة معهم.

وتتمثل هذه السلطة في المدرسة بالمعلمة والمدير والناظر وغيرهم من أصحاب القرار، كما وان الطرق التي تستخدمها هذه السلطة لحلّ النزاعات بين الأطفال أو التلاميذ تؤدي إلى أنواع مختلفة من العدالة أو اللاعدالة.

وغالباً ما تستعمل السلطة المدرسية معاقبة الطفل لحلّ نزاع قد يحصل في المدرسة وهذا النوع من الحلّ يقوم على القوة ويعتبر حلاً تسلطياً. أما النوع الثاني من العدالة فهو حلّ النزاع بين التلاميذ باللجوء إلى القوانين، مثل النظام الداخلي للمدارس وشؤون الطلاب ويقوم هذا الحلّ على سلطة القانون التي قد تكون مجحفة وغير مناسبة أحياناً ولاديمقراطية.

أما النوع الثالث من العدالة فهو القائم على التفاهم بين الأطراف المتنازعة والذي ينتج عن قناعة الطرفين المتنازعين ويؤدي إلى ترميم العلاقة بينهما واصلاح ما أفسده النزاع وهذا النوع نادراً ما يستعمل في مدارسنا إنما تنادي به التربية على حلّ النزاعات لأنه قائم على العدل ورضى الطرفين المتنازعين.

أما من حيث التمييز الموجود في المجتمع والقائم على الجنس أو اللون أو العرق أو الطائفة أو الجنسية أو غيرها فانه ينتقل إلى المدارس بكل تناقضاته وسلبياته ونزاعاته. وللتخفيف منه لا بد من المساهمة بإكساب التلاميذ مهارات لحلّ نزاعاتهم وبتطبيق بنود اتفاقية حقوق الطفل والتوجه إلى الأطفال والتعامل معهم بمساواة وعدالة وكسر الحواجز القائمة بين عالم الصبيان والبنات تماشياً مع الحس الطبيعي للعدالة عند الأطفال، والوقوف بوجه العادات والتقاليد المجحفة بحق الجنسين.

والتربية على حلّ النزاعات في المدارس تهدف إلى تغيير سلوكي عند الأطفال، فكلما كان هذا التغيير مباشراً، كلما تجذر في الطفل مواطن الغد وقاوم اللاعدالة والمفاهيم التمييزية القائمة في المجتمع والتي تؤدي باستمرار إلى النزاعات وتجددها بصور شتى.

كما وان التربية التمييزية للأطفال تؤدي إلى تشوهات نفسية وجسدية عندهم، وان العنف الذي قد يمارس على الطفل لحلّ نزاع أو نتيجة له يؤدي إلى توقيف إفراز هرمون النمو عنده أثناء النوم ذلك بسبب الانقباض الجسدي والخوف والقلق الذي يعانيه نتيجة العنف المادي أو المعنوي الذي تعرض له الطفل ذلك حسب أحدث الاكتشافات العلمية.

وانطلاقاً من ان العدالة لا تتجزأ وترتبط بالحقوق والديمقراطية فان تغيير سلوك الطفل باتجاه حلّ النزاعات بطرق سلمية عادلة لا يتحقق ولا يتقدم ما لم يشارك كل من المدير والناظر والمعلم وكافة العاملين في مؤسسة المدرسة وتبنى التربية على حلّ النزاعات وممارسة مهاراتها وخصائصها اللاعنفية القائمة على حفظ كرامة الإنسان بغض النظر عن عمره وخصائصه.

وبهذا الخصوص يقول جاك تورغو: "ان نقطة القوة في التربية هي تمجيد المثال الحسن الذي يعلو على توصيل المعارف، فتغدو تصرفات المعلم وحركاته ومواقفه عند التلاميذ أهم بكثير من جملة المعارف التي ينقلها اليهم".

الفصل الثالث

التواصل والتنازعات

١- ظاهرة التواصل

١-١ العناصر والمكونات

١-١-١ التواصل اللفظي

١-١-٢ المؤشرات اللغوية المصاحبة

١-١-٣ التعبير غير اللفظي

١-٢ عوامل التواصل

١-٢-١ العوامل الذهنية

١-٢-٢ العوامل النفسانية

١-٢-٣ العوامل الإجتماعية

٢- التواصل السيئ يؤدي إلى حدوث النزاعات وتأجيجها

٢-١ سوء التفاهم بين المرسل والمستقبل

٢-٢ الرسالة المتناقضة

٢-٣ الإرسال السيء

٢-٤ الاستقبال الرديء

٢-٥ الأسلوب السلبي

٢-٦ الأسلوب العدواني

٢-٧ التنقيط المختلف

٢-٨ التواصل التناظري

٢-٩ حوار الطرشان

٢-١٠ اللوم والتجريح

٢-١١ المعنى والمضمون

٢-١٢ عدم الإصغاء

٣- التواصل الجيد يحدّ من النزاعات وتفاقمها

٣-١ القواعد الأساسية للتواصل

٣-٢ الإرسال الجيد

٣-٣ الإستقبال الجيد

٣-٤ الصدق في التعبير عن المشاعر

٣-٥ الرسالة الشخصية

٣-٦ الأسلوب التوكيدي

٣-٧ الإصغاء الإيجابي

٣-٨ استمرارية التواصل

٣-٩ التركيز على المشكلة لا على الشخص

٤- مهارات تواصلية لتدريب التلاميذ

٤-١ المواقف والقدرات التواصلية في حلّ النزاعات

٤-٢ الرسالة التعاونية بدل التنافسية

٤-٣ استراتيجية تواصلية لحلّ النزاعات

٤-٤ إعادة التأطير

٤-٥ مراحل الإصغاء الإيجابي

٤-٦ رسالة الأنا

الفصل الثالث

التواصل والتنازعات

"والقول يفعل ما لا تفعل الإبر".

"مفتاح الشر كلمة".

"الصمت زين والسكوت سلامة".

"ليت لي عنق الجمل".

"لسانك حصانك...".

"من أغاظك؟ ...من بلغك".

١ – ظاهرة التواصل

"لا نستطيع أن لا نتواصل[١] فكل ما نقوم به من تصرفات وسلوك، سواء كان ذلك بواسطة اللغة أو الفعل المادي، يشكل رسالة مقصودة أو غير مقصودة للآخر. فيستطيع هذا الأخير أن يلتقطها ويفسرها،وربما أن يرد عليها. وهكذا فإن التواصل موجود في كل العلاقات الإنسانية بشكل أو بآخر. وهو في معظم الأحيان أداة لتكوين هذه العلاقات وتعديلها، مثلما يحدث عندما يطرح الواحد على الآخر سؤالاً، أو يعطي معلومات رداً على سؤال، أو يصف حادثاً إلخ... وفي بعض الأحيان يكون التواصل هو نفسه موضوع السلوك التواصلي عندما يتبادل الناس الرسائل[٢]حول طريقة وأهداف تواصلهم مع بعضهم: لماذا تحدثت معي بهذه اللهجة؟... أنا لم أقصد بكلامي ذلك...

إن عمومية ظاهرة التواصل تجعلها ظاهرة معقدة جداً بحيث يصعب فصلها عن باقي الظواهر الإنسانية الأخرى. ولكل أداة حدان، فيكون التواصل أداة لتجنب النزاعات والحد منها، كما يمكن أن يكون سبباً في حصولها أو تأجيجها.

إن دراسة ظاهرة التواصل تصبح إذن ذات أهمية خاصة لهذا المشروع الذي يهدف إلى تربية أولادنا على استخدام هذه الأداة الإنسانية القوية والفعالة من أجل قيام علاقات إنسانية فيما بينهم تعتمد على التفهم والتعاون بدل العنف والتنافس. ولا نريد أن تكون هذه الدراسة أكاديمية بقدر ما هي نقدية تهدف إلى استخلاص مبادئ وتوجهات يمكن أن تشكل اساساً لتدريب التلاميذ على مهارات ومواقف تواصلية بناءة مع الآخرين. وقد حصرنا عملنا بالإجابة على الأسئلة التالية:

---

1 احد معلمات مدرسة Paolo Alto في علم التواصل

2 messages

١- ما هي مكونات عملية التواصل؟

٢- ما هي العوامل التي تؤثر في عملية التواصل؟

٣- ما هي العوائق والمشوشات لعملية التواصل المؤدية إلى النزاعات؟

٤- كيف يمكن أن نتواصل بدون نزاع؟

٥- ما هي التقنيات التواصلية التي تساعد على حلّ النزاعات؟

تقوم تركيبة هذا الفصل اذن على استعراض بعض المعارف في ميدان "علم التواصل" والتي نظن انه يمكن الاسفادة منها لفهم بعض ميكانيزمات النزاع، ومن ثم تصور انشطة تدريبية ــ بناء على هذه المعرفة ــ للتلاميذ على "حلّ النزاعات" .

ولا شك اننا لم نستنفد هذه المعارف، ولا علاقاتها بالنزاعات، ولافوائدها التدريبية. ويبقى دائماً بمقدور المعلم استغلالها بالنظر الى حاجات التلاميذ وما يبرز في علاقاتهم اليومية من نزاعات.

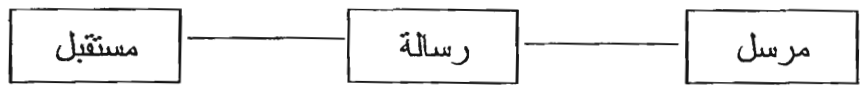
ماذا تعرف عن التواصل؟

أجب بوضع × في المربع مقابل كل عبارة

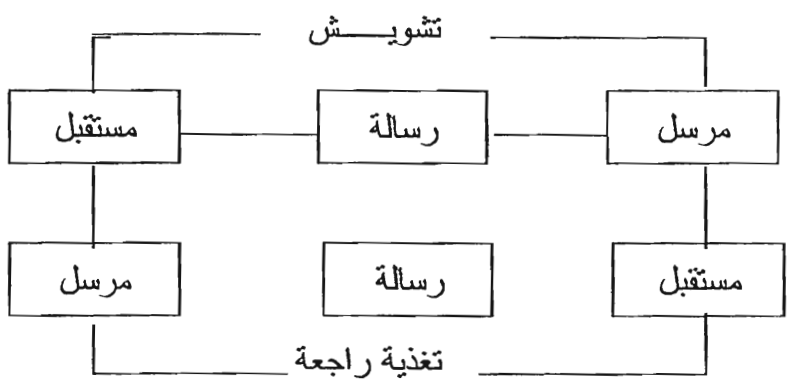
	العبارة	صح	خطأ
١	الذين يحسنون التواصل خلقوا كذلك ولم يتعلموه		
٢	كلما تحدثنا كلما تحسّن تواصلنا وفهم الآخر لنا		
٣	يمكن تعلم الكلام وليس الإصغاء		
٤	بعض العبارات لا قيمة تواصلية لها مثل: كيف الطقس؟ كيف الحال؟		
٥	لفهم رسالة الآخر يجب الانتباه إلى كلامه فقط		
٦	عندما تتناقض الرسالة اللفظية مع غير اللفظية فالناس يعتمدون على اللفظية للفهم		
٧	النزاع يدمر العلاقة بين شخصين		
٨	القياديون يولدون كذلك		
٩	الخوف من الكلام يؤدي إلى نتائج سلبية		
١٠	يؤدي التواصل دائماً إلى حلّ النزاعات		

١-١ العناصر والمكونات

عندما نفكر أو نراقب عملية التواصل، فأول ما يتبادر إلى الذهن أو نلاحظه هو الرسالة. فثمة شيء يقال (لفظاً أو كتابة). ونعبر عن هذا الواقع بقولنا "وصلت الرسالة...". لكن الرسالة لا تصبح كذلك إلا بنسبتها إلى مرسل *(emetteur)* ومستقبل *(recepteur)*.



فالمرسل يقوم بترميز الرسالة حسب القناة أو النظام الرمزي الذي يختاره (*Encodage*)أما المستقبل فيقوم بفك الترميز ليتمكن من فهم الرسالة *(Decodage)* . ومن الناحية النظرية البحتة نستطيع تصور معادلة مؤداها أن صحة الترميز تؤدي إلى صحة فكّه أو بكلام آخر إن صحة الإرسال تؤدي آلياً إلى صحة الإستقبال؛ وبالتالي فإنه ليس هناك أية خسارة في المعلومات ما بين المرسل والمستقبل. وهذه الإستنتاجات لا يؤيديها إطلاقاً ما نلاحظه في التواصل بين الناس. فالمرسل لن يتأكد من وصول الرسالة إلا إذا حصل على رد فعل من المستقبل يؤكد له فهم الرسالة. لذلك أضيف ما يسمى بالتغذية الراجعة *(Feed back)* أو *(Retroaction)*على النموذج.



وأثناء عملية الاتصال تفقد الرسالة قسماً من مكوناتها أو مضمونها، أو يتم تحريفها بشكل مترض مع المسافة الفاصلة بين المرسل والمستقبل والفروقات الشخصية بينهما، وهذا ما يظهر بشكل فاضح في عملية الإشاعات. وتسمى هذه الظاهرة *(entropie)*.

وهكذا، قلّما وصلت الرسالة تامة من المرسل إلى المستقبل، فهناك دائماً تشويش مصدره المرسل أو المستقبل أو الترميز أو أسباب تتعلق بالقناة ودقتها. وبالتالي فإن هذه النماذج الآلية لتصور عملية الإتصال لا تنطبق على حقيقة التواصل بين الناس. فهؤلاء يلعبون دور المرسل والمستقبل ويصوغون رسائل ويعدلونها. لكن المهم هو أن هذه الدينامية

هي دائرية من جهة، وهي تأخذ بالإعتبار تاريخية هذا التواصل وذاتية المتواصلين. فعندما تتحدث مع شخص لا تأخذ بالإعتبار ما يقوله الآن فحسب بل أيضاً تصورك عنه وتصورك لذاتك وتصورك لأهدافه وتصوره عنك،وكذلك كل التاريخ الذي يجمعك به.
هذه الحقائق تجعلنا نعتقد بل نؤكد بأن ثمة فرقاً بين الاتصال والتواصل. فعندما يلعب أحدهم دور المستقبل ويلعب الآخر دور المرسل فإنه تواصل أحادى الاتجاه كما رسمه "شانون" وليس تواصلاً انسانياً، يتم فيه تبادل الأدوار وتعديل الخطاب بما يسمح بفهم وتفاهم متبادلين، ويرسّخ عملية التعاون بين الأطراف المختلفة.

١-١-١ التواصل اللفظي[١]

اللغة هي الأداة الأكثر استخداماً في التواصل اليومي بين الناس. وبالتالي فان المعرفة الجيدة بالنظام اللغوي هي شرط أساسي في مجرى عملية التواصل. إن المرسل الذي لا يحسن اختيار كلماته وتراكيبه اللغوية، لن يتمكن من صياغة رسالة واضحة. كما أن المستقبل الذي لا يتقن هذه اللغة لن يتمكن من فهم هذه الرسالة.

ومن المعروف أن الكلمة لها معنى حرفي *dénotatif* ومعنى ثقافي *connotatif* وقد يحصل سوء تفاهم إذا كان أحد طرفي عملية التواصل لا يعي الفرق بين هذه المعاني. والناس المتواصلون هم الذين يحددون المعنى المقصود وليس القاموس، ولا حتى الوقائع المادية. فماذا تعني عبارة يقولها الأب لابنه "كن مهذباً"، أنها يمكن أن تعني أشياء مختلفة بل متناقضة. والولد قد لا يفهم المقصود بالضبط من قبل الأب فيقوم بتصرفات يعتبرها ضمن المسموح بينما يعتبرها الأب غير ذلك.

إن الكلمات ليست إذن واضحة بحد ذاتها. وإن إعادة الشرح أو التكرار ليست الوسيلة الفضلى لتوضيح الخطاب؛ حتى ليقول "برغسون" بأن اللغة هي أداة "تمويه"[٢] للحقيقة وليست كشفاً عنها. ومن خلال نظرية الاشراط لدى "بافلوف" نستطيع تصور صعوبات في التفاهم بين الناس.

فاللغة هي نظام ثان من الإشارات *(deuxième système de signalisation)* . وبالتالي فإن معاني الكلمات متوقفة على الخبرة الشخصية بها. لنأخذ مثالاً على ذلك: أن تقول عن امرأة بأنها "حية" أو أفعى، فان هذا قد يجد ردود فعل مختلفة بحسب خبرتها وموقفها من هذا الحيوان. وكذلك فان الكلب هو حيوان أليف وصديق جيد بالنسبة لطفل

١- يتم التواصل اللغوي كتابة أو مشافهة. وقد أهملنا هنا التواصل الكتابي مركزين على التواصل اللفظي نظراً لأهمية هذا الأخير في الحياة اليومية من جهة، ولأن المبادئ والقواعد هي ذاتها في الحالتين.

٢- أو تعمية.

ما، بينما هو حيوان مؤذ بالنسبة لطفل آخر تعرض لعضة كلب. ما نريد أن نقوله هنا هو أنه لا يمكن الاعتماد على الكلمات فقط، وفي الوقت ذاته يجب صياغة الرسالة بلغة فصيحة وبليغة.

ويثير أحد العاملين في مجال التربية على حلّ النزاعات مسألة "الفقر اللغوي" لدى الشباب. فهم لا يمتلكون عدداً كافياً من المفردات والتراكيب التي تخولهم التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بدقة ووضوح أو تتيح لهم إقامة حوار بناء مع الآخر. لا يخطر ببال مثل هؤلاء أن هناك إمكانيات متعددة في لغة التعبير، بل على العكس يستخدمون التعابير نفسها في حالات مختلفة.

وفيما يختص التواصل اللغوي والنزاعات فإننا نشير إلى ظاهرة فقدان الخطاب معناه الأصلي عندما يمر بسلسلة من الوسطاء. فهكذا تحصل الإشاعات، وهكذا يؤدي هذا النقل غير الدقيق إلى حصول نزاعات بين الأفراد.

وتتميز اللغة بوجود مستويات تعبير متزايدة القوة. فيمكن أن نعبر عن شعورنا بالقول "هذا يزعجني" أو "هذا يثير غضبي" أو "هذا يدفعني إلى تدمير ..." والذي يحصل أثناء النزاعات أن الكلام السلبي من شخص يؤدي إلى كلام اكثر سلبية من الآخر، وهكذا دواليك... ويعبر عن هذا الواقع بتفاقم ردود الفعل الكلامية (*Escalade*)

١-١-٢ المؤشرات اللغوية المصاحبة *Les Signes Paralinguistiques*

إن بعض المؤشرات الصوتية تعطي معنى خاصاً للخطاب أو الكلام. فكلمة "صباح الخير" أو "مرحباً" تأخذ معاني مختلفة – حسب اللهجة التي قيلت بها – تمتد من الود والتحبب حتى العداوة والتحدي. وهكذا فإن "كيف الأحوال الآن معك؟" وبحسب اللهجة والإطار الذي ترد فيه قد تعني الغيرة والقلق على الشخص أو على العكس الشماتة والقهر...

وتدل نبرة الخطاب على الكلمات ذات المعنى بالنسبة للمتحدث. فالكلمة التي نشدد عليها بنبرة الصوت – واحياناً – نلفظها ببطء هي التي تبين قصدنا، وهي ما نريد لفت نظر المستمع إليه. لذلك فإن المستمع يجب أن يتنبه إلى هذه الأمور إذا أراد أن يفهم ما يقوله المرسل.

ومن المؤشرات أيضاً سرعة الكلام ووتيرته. فمن جهة هي تؤثر على فهم المستقبل، ومن جهة أخرى هي تشير إلى المهم في الخطاب أو الرسالة. فالسرعة الزائدة أو البطء الزائد يعيقان الفهم. كما أن استخدام المرسل للسرعة والوتيرة يساعد المستقبل على تمييز الأساسي من الثانوي في خطابه وبالتالي يحسّن فهم المستمع.

١-١-٣ التعبير غير اللفظي

صحيح أن اللغة هي الأداة الأكثر استخداماً في التواصل بين الناس، ولكن التواصل غير اللفظي هو ايضاً موجود سواء مع التواصل اللفظي أو بدونه. في بعض الأحيان وخاصة من الناحية الانفعالية فإن مؤشرات التواصل غير اللفظي تكون أكثر بلاغة من التواصل اللغوي.

إن تعابير الوجه هي مثلاً من المؤشرات التي تساعد على فهم الخطاب اللغوي لدى المرسل وتحديد معناه. فهي قد تؤكد وتعطي مزيداً من الوضوح للرسالة أو على العكس تكذبها. إن ألام التي توبخ ولدها لأنه ضرب ابن الجيران، تحتاج إلى تعابير على وجهها تؤكد غضبها منه؛ فابتسامتها هنا قد تؤدي إلى خطأ في فهم الرسالة من قبل الولد، الذي سيظن أن أمه مسرورة بما فعله[1] .

وبدون أن نفكر في جعل التلاميذ ممثلين فإننا على الأقل نستطيع تدريبهم على التوفيق بين التعبير اللفظي وغير اللفظي منعاً لإلتباس المعنى لدى المستقبل. ومن هذه الناحية فإن مثل هذا التدريب يشجع التلميذ على الصدق عندما يتحدث وعلى الفهم عندما يصغي.

وتؤثر المسافة بين المتواصلين على عملية التواصل. فهناك مسافة لإلقاء خطاب عام جماهيري ومسافة للتحدث بحميمية مع صديق. ونحن نلاحظ مثلاً أن استقبال رجل سياسي لآخر يعتمد على مسافة معينة وزاوية قائمة في توجه المقاعد.

ومن المتغيرات غير اللفظية التي تؤثر على عملية التواصل وضعية الجسد. فعندما ينحني جسد المصغي نحو المتحدث فإنما يدل هذا على اهتمام بما يقول. وعندما يتحدث شخصان مع بعضهما وينسحب جسد – أو كرسي – أحدهما إلى الوراء، فإنما يدل هذا عادة على سلبية في التواصل. والقبضة المحكمة في وجه الآخر ستحدد معنى الكلمات بأنها تهديد مهما كانت هذه الكلمات. أما الذراع التي تطوق الخصر، أو اليد التي تربت برفق على كتف الآخر فتعطي معنى الود للكلمات بغض النظر عن هذه الكلمات.

وتبقى المسألة الأساسية هي التوافق بين التعبير اللفظي والتعبير غير اللفظي. والمسألة هنا ليست وراثية. فبعض المجتمعات تعطي أهمية لتدريب الأطفال على التعبير

١- تأخذ العينان أهمية خاصة في عملية التواصل، وهما يعطيان معنى ويبثان إشارات مهمة للفهم. لذلك يتم تدريب البائعين مثلاً على النظر إلى المشتري فوق عينيه. وعدم ارتياح العينين أو تهربهما من نظر الآخر يمكن تأويله بأن ثمة أمر غير سليم في العلاقة أو تهرب من الحقيقة.

غير اللفظي. كما أن بعض الأهل لا يقدمون نموذجاً جيداً عن التعبير غير اللفظي مما يؤثر سلباً على قدراتهم التواصلية فيما بعد.

وبالمقابل فإن بعض البيئات لا يعطي الأطفال التربية اللازمة للتعبير لفظياً عن أفكارهم ومشاعرهم، فيستخدمون تصرفات غير لفظية وجسدية تتسم بالعنف.

يمكننا الاستنتاج أن الرسالة هي دائماً لغوية وغير لغوية، وفي كل الحالات يجب وعي المؤشرات والمتغيرات، وتعلم المهارات، التي تؤدي إلى استخدام افضل للكلمات والجسد بما يسمح بتعبير صادق من جهة، وفهم هذا التعبير من قبل الآخر من جهة أخرى.

أن مضمون الحديث وبنيته يتغيران بفعل المسافة.

١-٢ عوامل التواصل

١-٢-١ العوامل الذهنية

لطالما سمعنا اقوالاً مثل "عقلهم مختلف لذلك لا يتفقون" . وهذا الكلام صحيح. فأسلوب التفكير المتشابه يسهل عملية التواصل والتفاهم بين الأشخاص. وعلى العكس فإن اختلاف الأسلوب يجعل التفاهم صعباً. وهذا يحصل في جميع حالات التواصل وبخاصة في المدرسة. فإذا كان المعلم مثلاً يعتمد على اللغة في فهمه وفي ترميز خطابه (الأصوات اللغوية لأنه سمعي) فإن التلاميذ السمعيين يفهمونه بسهولة اكبر من التلاميذ البصريين. وبعض الناس يفكرون استقرائياً وحسياً، وبعضهم استنتاجياً وبشكل مجرد. وتحصل احياناً نزاعات يكون سببها الحقيقي سوء تفاهم ناتج عن اختلاف أساليب التفكير.

ومن العوامل الذهنية الثقافة، والمرجعية الثقافية الاجتماعية. إن أبناء البلد الواحد أو المهنة الواحدة يفهمون بعضهم بسهولة. والمسألة هنا ليست اللغة بل الثقافة المشتركة.

ويعتبر تصور الذات من العوامل الذهنية المؤثرة في عملة التواصل. وهذا التصور مزدوج. فالشخص لديه فكرة عن ذاته، وكذلك لديه فكرة عما يحب أن يراه الناس.فأثناء عملية التواصل سيأخذ في اعتباره هاتين الصورتين ومدى بعدهما عن بعضهما، مما يعيق عملية التواصل في حال كانت المسافة كبيرة بينهما. فهي على الأقل في هذه الحالة تؤثر في صدقية الرسالة. وعندما يتواصل شخص مع آخر فإنه يأخذ بالاعتبار ما يتصوره عن الآخر، إن تصور الآخر يجعلنا نصوغ رسالتنا بشكل يتلاءم مع هذه الصورة. وعندما نصغي للآخر نحاول فهم ما يقول بناء على الصورة التي لدينا عنه. فنحن لا نتوجه إلى الطفل كما نتوجه إلى الراشد والى الأمي كما نتوجه إلى المثقف.

١-٢-٢ العوامل النفسانية

ينطلق التواصل من القوى النفسانية الداخلية. وهو يرتبط بالدوافع والحاجات لدى الأشخاص. فتجاه هذه الحاجات هناك نوعان من السلوك: تجنب وتهرب أو مقاربة وتحقيق. فحين يجد الشخص أن له مصلحة في التواصل فإنه يقوم بذلك، أما عدم وجود هذه المصلحة أو عدم وضوحها فيؤديان إلى تجنبه التواصل. وتؤدي الخبرة إلى اعتقاد الشخص بأن التواصل مفيد وفي مصلحته أو عكس ذلك، الأمر الذي يدفعه إلى إعتماد التواصل كأداة فعالة في علاقته بالآخرين، أو رفض التواصل وتجنبه. وغالباً ما تكتسب هذه الخبرة باكراً في العائلة أو المدرسة حيث يستخدم التواصل كأداة إيجابية أو سلبية في العلاقات الإجتماعية.

ويتأثر التواصل بعمليات الدفاع النفسية (*Mécanisme de defense*) فعندما يقول الآخر شيئاً لا يتوافق مع قيمنا ومعتقداتنا وصورتنا عن ذاتنا، فإن سلوكاً دفاعياً آلياً سيعطل رسالته مثل النسيان أو تبخيس قيمة المرسل، أو إهمال أجزاء من خطابه، تأويله...

١-٢-٣ العوامل الإجتماعية

إن ما ذكرناه في العوامل الذهنية عن تصور الآخر يصح أن يدخل في العوامل الإجتماعية. فهذا التصور مشروط إجتماعياً. إذ في كل ثقافة أحكام مسبقة (*Préjugés*) وتصورات منمطة (*Stéréotypes*) تجاه الأشخاص والفئات الإجتماعية. لدينا مثلاً تصور عن المرأة وتصور عن الطبيب والمحامي؛ إلخ... وهذه التصورات المرتبطة بالفئة الإجتماعية تحدد نوعية التواصل الذي نقيمه مع الآخرين. هذه التصورات قد تساعد على التواصل أو تخلق النزاعات.

ويؤثر في عملية التواصل تعدد الأدوار لدى الفرد ودخولها في نزاع فيما بينها. فالإنسان يتمتع بعدة أدوار: أب- زوج- شرطي- صديق إلخ... فماذا يفعل الشرطي الذي يجد صديقه في وضع مخالفة لقوانين السير؟ وما الحوار الذي يستطيع المعلم إقامته مع ابنه التلميذ في صفه؟ وأكثر ما يعيق التواصل هو التمسك بالدور خارج إطاره. فالعسكري يخرج من ثكنته و يحتفظ بدوره في علاقته بأفراد عائلته. ولا شك أن مثل هذا التصرف سوف يعيق عملية التواصل بينه وبينهم. فالتواصل يتطلب اعتبار الآخر مساوياً وحراً غير مقيد بالأحكام والتصورات المسبقة والموقع السلطوي.

٢ – التواصل السيء يؤدي إلى حدوث النزاعات وتأجيجها:

قد يكون التواصل سبباً في حدوث النزاعات، ولكنه أيضاً وسيلة للحد منها أو حلها. ويؤدي التواصل إلى سوء الفهم أو التفاهم وحوار الطرشان بسبب التشويش الصادر عن مكوناته الأساسية أو العوامل المصاحبة.

- **تشويش الإرسال:** وذلك بسبب عدم امتلاك المرسل لنظام الإشارة اللغوي أو غير اللفظي–أو بسبب كتمه للمعلومات ومشاعره وأفكاره، أو عدم صدقه...
- **تشويش الاستقبال:** ويحصل بسبب عدم الإصغاء وعدم الانتباه لما يقوله الآخر، أو تحريفه لأسباب ذهنية أو ثقافية أو نفسانية، أو بسبب عدم تمكنه من نظام الإشارة (لغة – تعبير جسدي) الذي يستخدمه المرسل.
- **تشويش القناة:** ويحدث بسبب عدم قدرة المرسل على إنتاج الأصوات بشكل صحيح، أو عدم توفر وسائل مادية (مسافة – ميكروفون...) لإيصال رسالته.
- **تشويش خارجي:** ضجة – تدخل طرف آخر – سلطة قامعة.
- **تشويش مشترك:** مواقف متضاربة – سوء تفاهم – حوار طرشان – عدم احترام قواعد المحادثة والتواصل من الطرفين...

وفيما يلي أمثلة عن حالات تواصلية سيئة بسبب سوء الإرسال أو الاستقبال:

٢–١ سوء التفاهم بين المرسل والمستقبل

غالباً ما يكون سوء التفاهم ناتجاً عن اختلاف الإطار المرجعي بين المرسل والمستقبل. وهذا الإطار هو ضرورة لكل إنسان فهو بحاجة للانتماء لقيم متماسكة فيما بينها، قيم توجهه عندما يتعرض لمشكلة ما. لذلك فنحن نتفاهم بسهولة مع من يشاركنا القيم والثقافة والذكريات. وعندما تكون القيم متباعدة نسقط عليها (*Projection*) ما نحن عليه من سوء وضع، الأمر الذي يؤدي إلى سوء تفاهم يعبّر عنه بتواصل سيء. ويمكن الإشارة إلى أثر التربية العائلية في هذا المجال. فعندما يختبر الطفل هذه العلاقات التواصلية في عائلته يستخدمها في حياته خارج العائلة ايضاً حسب النموذج "كن على صورتي ومثالي، وإلا..." .

لطالما تبين أن النزاعات بين الأشخاص مردها في أغلب الأحيان إلى سوء تفاهم بين الطرفين، بحيث أن إزالة سوء التفاهم هذا يؤدي إلى إزالة النزاع أو إيقافه. ويذكرنا هذا بالفكرة الأساسية لهذا الفصل وهي أن عملية التواصل معقدة ومحفوفة بالمخاطر، منها

سوء التفاهم، وما ينتج عنه من نزاعات. فما هو سوء التفاهم؟ ما أسبابه؟ وما الفرق بينه وبين ما يسمى بحوار الطرشان؟

إن سوء التفاهم هو الحالة التي يتواصل فيها طرفان ويخفقان في التوصل إلى توافق، ليس بسبب تضارب المصالح والمواقف الواعية، بل بسبب التحريف الذي يلحق بالرسالة على صعيد الاستقبال. فعندما يقول لك شريك في حلقة نقاش "لقد أبدعت" بدون أن يوضح لفظياً أو أو بقناة غير لغوية، ما إذا كان قصده التهنئة أو الانتقاد، فإنك قد تسيء فهمه عندما تختار ما لم يقصده. وأنت ستعبر عن فهمك للرسالة برد مباشر أو غير مباشر. ولكن عاجلاً أو آجلاً سوف يؤدي عدم الفهم إلى نزاع معلن أو مكبوت. أن سوء التفاهم إذن ليس عدم فهم، بل هو فهم واهم *(illusion)* مما يتيح للطرفين مواصلة الحوار والتواصل رغم سوء الفهم. لذلك ندرب على الإرسال الواضح، والإصغاء للرسالة وفهمها بدون تحريف، والتأكد من الفهم عن طريق تقنية "إعادة الصياغة" *(reformulation)*.

٢-٢ الرسالة المتناقضة[١]

وتحصل عندما يعطي المرسل رسالة تتضمن بذاتها تناقضات تمنع المستقبل من فهمها أو التصرف "كن صاحب مبادرة". فحتى يكون صاحب المبادرة يجب أن تكون المبادرة منه. أو "أريدك أن تتصرف بحرية" ...

وقد تكون الرسالة متناقضة بسبب عدم التوافق[٢] بين الرسالة اللفظية (الكلمات) والرسالة غير اللفظية (مثل تعابير الوجه) كأن نوجه كلاماً لطيفاً لشخص بينما تدل الإشارات غير اللفظية على عكس ذلك.

إن هذا الوضع يؤدي إلى سوء الفهم أو عدم القدرة على الفهم لدى المستقبل، مما يشكل أرضية خصبة للنزاعات.

٢-٣ الإرسال السيء أو عدم كفاية الإرسال

هنا لا يستطيع المرسل أن يترجم رسالته بالكلمات لأسباب انفعالية (انه غاضب مثلاً)، أو بسبب الأحكام المسبقة والتصورات، أو أن الوضعية لا تسمح له بذلك، أو أن العلاقة بالآخر تمنعه من التعبير بدقة عن مشاعره فالإرسال هنا غير واضح، أو هو عن قصد غير ذلك، لأن المرسل لا يعطي معلومات صحيحة، أو أن الإرسال "مقلوب" بسبب إسقاط ما نحس به على الآخر كميكانيزم دفاعي نفسي.

---

(1) paradoxale
(2) congruence

٢-٤ الاستقبال الرديء

وله آليات متعددة. فعندما يعطي المستقبل معنى للكلمات غير صحيحة، أو الأهمية لكلمة غير أساسية في الرسالة، أو يهمل الكلمة الأساسية لأنها مزعجة، أو يفترض نيّة لدى المرسل غير حقيقية؛ فإن سوء التفاهم لا بد أن يسيطر على التواصل بين الطرفين، وربما أدى إلى نزاع مكشوف في بعض الأحيان.

٢-٥ الأسلوب السلبي

- يعبر بطريقة غير مباشرة عن مشاعره وأفكاره ورغباته.
- يبتسم.
- يعطي أولوية لحاجات الآخرين على حاجاته.
- يصغي في أغلب الأحيان.
- يتواضع ويعتذر: لست إختصاصياً.
- يجد صعوبة في الطلب.
- يجد صعوبة في رد الطلب.
- يتكلم بصوت خافت.
- يلجأ للآخرين لمعرفة مقاصدهم.
- يجد صعوبة في النظر إلى الآخر مباشرة.

٢-٦ الأسلوب العدواني

- يقول ما يشعر، ما يفكر وما يريد بدون الأخذ بالإعتبار مشاعر الآخر وحاجاته.
- يسخر وينتقد
- يبحث عن مذنب دائماً
- يستخدم رسالة المخاطب
- يستخدم تعابير توتاليتارية "دائماً – ابداً"
- يتخذ موقعاً متعالياً
- يتخذ وضعية جسدية هجومية وتعابير هجومية
- لا يصغي

٢-٧ التنقيط المختلف[١]

يمكن أن تحدث النزاعات وتتفاقم بسبب التنقيط المختلف الذي ينعكس على عملية التواصل. والمقصود هنا تنقيط الأحداث والوقائع أي من أين نبدأ في رؤية الحقائق والوقائع. انها مسألة السبب والنتيجة أو البيضة والدجاجة. وهذه حالة معظم النزاعات بين الأولاد: من بدأ؟ وأنا فعلت هذا لأنك... بل لنأخذ المثل التالي: يحتشد بعض الطلاب للتظاهر. وهم يريدون مظاهرة سلمية. لكن الشرطة تهاجمهم وتحصل معركة. الطلاب يقولون أن الشرطة هي التي بدأت المعركة. والشرطة تقول أن الطلاب هم الذين أجبروهم على ذلك بسبب تهديدهم للسلامة العامة بصراخهم وقطعهم للطرقات. مثال آخر: أنا لا ادرس لأنكم لم تشتروا لي دراجة (ولد لأبويه). ورد الأهل: نحن لا نشتري لك دراجة لأنك لا تدرس.

إن التنقيط المختلف للأحداث – كما نلاحظ – يؤدي بالطرفين إلى دخول دوامة نزاع يصبح فيها التواصل غير ممكن أو لا يفضي إلى نتيجة. ولا بد من كسر هذه الحلقة المفرغة بتوضيح هذا الواقع للطرفين وجعلهما يعيان أن المشكلة ليست في الأحداث بل بالنقطة التي يبدأ منها كل منهما في فهم مجرى الأحداث. ولا شك أنه يمكن للطرفين أن يبحثا بنفسهما عن طريقة لوعي ما يحصل وكسر حلقة التواصل السلبي بينهما[٢]

وفي حالات عديدة لا يكون بإمكان الطرفين إعادة النظر في العلاقة لأن ثمة قاعدة تمنع التحدث في الموضوع (محرمات)، أو أن إثارة الموضوع قد تهدد العلاقة بين الطرفين، واخيراً بسبب الخوف من خسارة هذه العلاقة بينهما. وهكذا فإن بذور النزاع تبقى حية، كما أن التواصل بينهما يبقى غير فعال ولا يقوم على فهم وتفاهم مشتركين. فالسلام يكون قائماً ظاهرياً بين الأطراف، ولكنه سلام سلبي.

٢-٨ التواصل التناظري

في عملية التواصل بين الطرفين يتخذ أحدهما عادة موقفاً أعلى والآخر موقفاً أدنى. هذا ما يسمى بالتواصل التكاملي. وهو يدل على توافق الفريقين. فأحدهما يأمر مثلاً والثاني يخضع أو يطيع. لكن هذا التوافق أو التكامل غير عادل وقد يؤدي إلى حدوث نزاعات لاحقة على طريقة "النقطة التي افاضت الفنجان".

أما التواصل التناظري فيكون عندما يرفض كل من الطرفين الموقع الأدنى أو الموقع الأعلى أي يصران على اتخاذ نفس الموقع: أنا من يأمر أو أنا من يخضع. وفي الحالة

---

(1) ponctuation ترجمة حرفية لكلمة

(2) métacommuniquer

الأولى "أنا من يأمر" يكون الصراع مكشوفاً وواضحاً. أما في الحالة الثانية فانه ليس صراعاً ظاهرياً ولكنه في الوقت ذاته لا يتيح إقامة تواصل متوازن ومثمر بين الطرفين.

٢-٩ حوار الطرشان

يمكن اعتبار حوار الطرشان تواصل ناقص، حيث يلعب الطرفان دور المرسل ويرفضان لعب دور المستقبل. فكل طرف يعبّر *(fonction expressive)* عن مشاعره وأفكاره رافضاً الإصغاء لما يعبر عنه الآخر. وفي هذه الحالة يصبح الحوار*(dialogue)* مونولوجاً *(monologue)* يؤدي إلى مزيد من التوتر بين الطرفين.

والحلّ هنا يتطلب الاعتراف بوجود الآخر وبحقه في التعبير وضرورة الإصغاء له وفهم رسالته بدون أن يعني القبول بوظيفتها البراغماتية بشكل آلي وبغض النظر عن مشروعيتها.

٢-١٠ اللوم والتجريح

تؤدي إستراتيجية اللوم التي تستخدم في معظم الأحيان إلى ردود فعل سلبية وزيادة التوتر بين الطرفين وبالتالي تأجيج النزاع وتوقف التواصل. واللوم هو عملية تنفيس إنفعالي لدى الشخص، ولكنه موجه نحو الآخر بشكل هجوم. وسبب هذا السلوك عدم قدرة الفرد على الاعتراف بضعفه وأخطائه وتحمل مسؤولية كلامه وأفعاله. والنتيجة هي عدم تعاون الآخر وتوتير العلاقات وزيادة العدوانية كأساليب دفاعية من قبل الآخر.

وفي بعض الحالات يخضع الآخر لعملية اللوم فيسكت أو يعتبر نفسه مذنباً فعلاً. ولكن هذا الموقف إذ يضع حداً مؤقتاً للنزاع الا أنه لا يحله. فإتهامات اللائم لا تبيّن ما المطلوب ولا تعطي حلولاً ولا تقترح تفاوضاً. لذلك فإن الرد الأكثر احتمالاً لن يكون الخضوع بل التمرد ومواجهة اللوم بهجوم مضاد.

وفي الحالتين فإن اللوم يستنفد طاقات الطرفين في أفعال عدائية، ولا يساعد في توضيح الواقع وإيجاد الحلول المناسبة.

٢-١١ المعنى والمضمون

نميز هنا بين مضمون الخطاب أو الرسالة أي معناه الحرفي، والعلاقة بين المرسل والمستقبل كما يحددها هذا الخطاب. فعندما يسأل شخص سيدة ما "هل تسكنين مع أهلك؟" فإن السؤال يبدو استفهامياً بحتاً على مستوى المضمون وهو يطلب معلومة لا غير. إما إذا كان السائل يقصد أن يوحي للسيدة بأن زوجها لم يستطع تأمين منزل لها، فإن السؤال يحدد علاقة بينه وبين السيدة أي علاقة نزاعية تصادمية.

والذي يحصل احياناً، ان تركيز أحد أطراف التواصل على المضمون، بينما يركز الآخر على العلاقة، قد يؤدي إلى سوء تفاهم أو حوار طرشان بالأحرى. فقد تطلب من شخص أن يعطيك قلمه الذي بقربك. ويكون لديك الرغبة في فعل ذلك. لكن علاقتك به تشكو من السوء وتحاول بموقفك من طلبه أن تجهله يعي هذه العلاقة واهتمامك بالآمر. هذا في الوقت الذي يعتبر هو أن جل ما يطلبه منك هو خدمة بسيطة وممكنة. وقد يدفعك هذا الموقف إلى رفض تقديم هذه الخدمة له وفتح نزاع معه بسبب ذلك.

ما نريد أن نشدد عليه هنا أن معنى الرسالة مزدوج في كل الأحوال: فهناك المعنى القاموسي أو اللغوي وهو قلما يؤدي إلى نزاع، بينما هناك المعنى الذي يرتبط بالعلاقة كما تحددها الرسالة ليس بذاتها بل من حيث تاريخية العلاقة بين طرفي التواصل. وقد نفشل في فهم بعض النزاعات أو حلها إذا اعتمدنا فقط على المعنى الظاهري لما يقال. فما يقوله فلان لفلان مرتبط بالعلاقة بينهما، العلاقة السابقة التي تحدد معنى ما يقال.

من هنا تكتسب تقنية " التواصل حول التواصل[1] " أهمية قصوى في فهم رسالة الآخر وفي حلّ النزاعات والتوسط فيها. فعندما يقول لك شخص "اعطني القلم" يمكنك أن تطلب منه توضيح العلاقة بسؤالك له: "هل تعتقد أنك تطلب مني هذا كخدمة شخصية أم كأمر؟" وبكلام آخر يمكن أن نبين للآخر "كيف" نريد منه أن يتوجه في الحديث معنا، وما الذي لا نقبله في طريقته بالكلام.

وتكون العلاقة – في عملية التواصل – أما تكاملية واما تناظرية. وفي العلاقة التكاملية يأخذ أحد الأطراف التواصل موقع أعلى في العملية بينما يقبل الطرف الآخر بموقع الأدنى. أما في العلاقة التناظرية فانهما يتنافسان على نفس الموقع – وغالباً ما يكون الأعلى مما يؤدي إلى علاقات نزاعية لا يمكن لمضمون التواصل أن يكشفها. أما علاقة التكامل فرغم كونها لا تؤدي إلى نزاع فإن استمرارها قد يؤدي إلى ذلك عندما "يطفح الكيل". وتكون العلاقة سلاميّة وجيدة عندما يستخدم الطرفان بمرونة كلا من التواصل التكاملي والتناظري حسب الظروف.

مثال على سوء تفاهم بسبب مستوى المعنى (مضمون × علاقة)

أ– لقد كدت أتعرض لحادث اليوم، فعندما حاولت الإقلاع والإشارة خضراء، قطع صهريج والحمراء له...

ب– (مقاطعاً)، أنا ايضاً يحصل لي مثل هذا...

1- métacommuniquer

٢-١٢ عدم الإصغاء

الفهم: في هذا الموقف نحاول إدراك مشاعر الآخر التي يعبر عنها، ونظهر له فهمنا بعكس مشاعره له. نهتم بالتجربة المعاشة من قبله. إنها محاولة دخول إلى داخليته بقصد الإحساس بما يحس به وإدراكه. نظهر له إدراكنا لما يخالجه بدون تحليل، بدون زيادة أو نقصان، بدون تضخيم وبدون استباقه وهو يخبر. هذا الموقف التقبلي يترافق مع وضعية جسدية تعبر عن الانتباه، والتوجه نحوه، وعن انخراط فعلي في المحادثة.

التحريف: لا يعير المصغي انتباهاً حقيقياً لجوهر ما يقال، ولا يتابع المحادثة. وينطلق من تفصيل غير مهم في موضوع مختلف عن جوهر الرسالة من قبل المتحدث (يتحدث عن رحلته إلى أثينا والآخر يفتح موضوع السياحة بشكل عام ويحول المحادثة إلى نفسه: أنا عندما ذهبت إلى ...)

التشتيت: الانتباه غير كاف، وعدم مرافقة المتحدث ولكن بشكل غير بارز، النظر في أرجاء الغرفة، حركة جسدية، ضرب الأرض برجله، النظر إلى ساعته،عدم تركيز النظر على المتحدث، انتباه سطحي من وقت لآخر والتعليق بغير مناسبة نعم، نعم، ها، ها... إعطاء انتباه بأنه مشغول بأمور ضرورية أخرى، البحث في جيوبه، تصحيح هندامه، تسجيل رقم تلفون...

التقييم: حكم سلبي أو إيجابي على ما يعبر عنه الآخر وامكانية مقاطعته بصح أو خطأ. نمتدح، نوبخ...

وقائع: الانتباه فقط للأمور السطحية والخارجية، أي بالمضمون، وعدم اهتمام بالمعنى الشخصي الذي تأخذه الأحداث بالنسبة للمتكلم، جانب الريبورتاج مما يقال.

الاهتمام بالآخر حقيقي هنا ولكن بالأحداث وليس بالمعاش. انه عمل الصحافي الذي يهتم بالحدث ليصفه وكأنه آلة تصوير. والأجوبة هنا هدفها التأكد من صحة السمع.

الاستنطاق أو التحقيق: عندما يكون لدينا هذا الموقف نريد دائماً معرفة المزيد وكأننا جار فضولي، أو مستنطق، أو مخبر؛ وقد نطلب من الآخر أن يقول لنا أشياء غير واردة في خبريته الأساسية. نهتم بما لم يقله وليس بما يقوله. وهكذا بدل تقبل ما يقوله وما يكشف هو عنه، نهتم بما لم يكشف عنه.

في هذه الحالة يصبح المتحدث بتصرف المصغي وليس العكس. إنه يستخدمه لإشباع فضوله وحشريته واهتماماته الشخصية. إنه يقود المحادثة والآخر يتبع كلياً أو جزئياً. وكل سؤال يطرحه يوجه المحادثة في الاتجاه الذي يريده ويحد هكذا من حرية الآخر في الكلام عما يهمه.

التأويل: هنا نهتم ليس بالمضمون بل بما وراء المضمون، ويظهر الإصغاء في ردود مثل "في الحقيقة ليس هذا ما تريده أو ما تحبه..." رغم أنك لا تعترف فأنت تغار منه..." في هذه الحالة نظهر للمتحدث إننا نعرف أكثر منه عن نفسه، وأكثر مما يعيشه الآن، مما يحس به، وما يفكر فيه. نجعله يحس بأننا نرى من خلاله ما لا يراه. لا نهتم بما يقوله ويعبر عنه، بل نستنتج مما يقوله ومن حركاته أسراراً، واموراً لا واعية... وغير معترف بها.

الإيحاء: نبدو في هذه الحالة مصغين ومتقبلين. ولكن لا ننتبه لمل يقوله الآخر إلا لتحضر نصائح واعطاء الوعظ والنصائح والحلول، وتقديم الحجج للإقناع "لو كنت مكانك لـــ... يمكنك... هل فكرت بأنه..." اننا نستمع إليه لنقول له مل يجب أن يفعل. وهكذا نبرهن له أننا نعرف أكثر منه ما يجب أن يفعل.

٣- التواصل الجيد يحدّ من النزاعات وتفاقمها

٣-١ القواعد الأساسية للتواصل في الحالات النزاعية

عندما يحصل نزاع بين شخصين، وهنا بين تلميذ ورفيقه، أو بين تلميذ ومعلم، فإن مراقبة ذاتية صارمة لأقوالنا تصبح ضرورية. فعلى جميع أطراف النزاع ان تلتزم بالمبادئ التالية:

- تشخيص المشكلة وتحديدها قبل كل شيء
- مجابهة المشكلة وليس الشخص الآخر.
- الإصغاء المتبادل بين الطرفين.
- الاحترام المتبادل للمشاعر.
- تحمل مسؤولية ما نقول وما نفعل.

٣-٢ الإرسال الجيد أو "السلامي"

١- تعبير عن الشاعر والآراء الشخصية(*"message je"*)

٢- الصدق (*autenticité*)

٣- توافق الجسدي واللفظي (*congruence*)

٤- التمكن من قنوات الاتصال للصياغة الواضحة والدقيقة للرسالة

٥- تسهيل مرور المعلومات وعدم كتمها.

٣-٣ الاستقبال الجيد

١- عدم الأخذ بالإشاعات

٢- الإصغاء الإيجابي

٣- مرونة الموقع التواصلي: تكامل – تناظر

٤- احترام مشاعر الآخر

٣-٤ الصدق في التعبير عن الأفكار والمشاعر

إن كتم المشاعر والأفكار عن الآخر لا يمكن إلا أن يلعب دوراً سلبياً في عملية التواصل، كما أنه يزيد من احتمال حدوث نزاعات بين الأشخاص. وكم مرة سمعنا أن "العتاب صابون القلوب". بمعنى أن تعبير الأطراف عن الأسباب الحقيقية لنزاعاتهم يزيل هذه النزاعات، كما أن كتم المشاعر يولدها. فمن الضروري إذن للحفاظ على علاقات جيدة بين الأفراد أن يعبروا عن مشاعرهم وأفكارهم بحرّية، فذلك يقدم معلومات الآخرين تساعدهم على تعديل تصرفاتهم.

لكن هذه المعلومات يجب أن تكون صادقة وإلا أدت إلى عكس ما نريد. فعندما تفرح أو تحزن من تصرف الآخر ينبغي أن يعرف ذلك بدل "لا... لا ... هذا لا يهمني..." وقد وضع *(Schutz)* ٧ درجات في مستوى صدق التعبير لدى المرسل والمستقبل في عملية التواصل.

صدق المرسل

- 1= يجهل المرسل مشاعره الحقيقية

0 = يعي مشاعره ولكنه لا يعبر عنها

+1 = يعبر عن رأيي فيه

+2 = يعبر عن شعوره تجاهه

+3 = يفسر له سبب مشاعره

+4 = يشرح له رأيه

+5 = يصف حال العلاقة بينهما

صدق المستقبل

-1 = لا يعي رغبة الآخر في التحدث إليه

0 = يعي ذلك ولكنه لا يصغي

+1 = يعارض

+2 = يهاجم

+3= يفسر له رأيه

+4 = يصغي حتى يفهم ما يقال

+5 = يفهم ما وراء ما يقال

٣-٥ الرسالة الشخصية

يتطلب التواصل الفعّال أن تكون الرسالة " شخصية " من قبل المرسل. ويتطلب هذا الأمر جرأة واقراراً بقيمة الذات. ومن المفضل أن يتم هذا عن طريق اللغة بدل الأعمال المتسترة أو العنف. فالتعبير الصحيح، الصادق والمباشر عن آرائنا ومشاعرنا وقيمنا الشخصية إنما يؤدي إلى تحسين عملية التواصل وعلاقتنا دون المسّ بقيمة الآخرين.

لذلك من المهم أن نتعرف إلى حاجاتنا ورغباتنا، أن نعرف أنفسنا" اعرف نفسك، قال سقراط". إن بعض الناس ينسون أنفسهم فيتصرفون تبعاً لحاجات ورغبات الآخرين، مما يخلق عدم توازن بين ما يفعلونه للآخرين وما يفعلونه لأنفسهم. أما استخدام لغة "الأنا" – بدون أن تكون أنانية أو أنيوية – فله انعكاسات إيجابية على عمليات التواصل وعلى العلاقة بالآخرين. ولا شك أن لغة الأنا ليست مناسبة في كل الحالات. ففي المواقف المهنية يكون من المناسب أن يتم التواصل عبر الدور الاجتماعي. ولكن في أكثر الحالات يكون النزاع ناتجاً عن مواقف شخصية غير واضحة. وهنا يتبنى الشخص أسلوب النعامة أو العدوانية. أما إثبات الذات بمعنى التعبير عن الاستقلالية فإنه يؤدي إلى التواصل بشكل سلمي في أغلب الأحيان، وفي أحيان أخرى إلى نزاع أو إلى تغيير العلاقة بين الأطراف. ويبقى للرسالة الشخصية فضل إظهار ما هو مخفي.

ويمكن أن نعبر عن حاجاتنا ورغباتنا بطريقة مباشرة. "احب أن اذهب معك إلى السينما" "لا احب التدخين" أو بطريقة غير مباشرة "إنه محبب مرافقتك إلى السينما" "ليس التدخين مما يستهويني". وفي هذه الحالة الأخيرة يوجد احتمال حصول سوء تفاهم لعدم وضوح القصد.

٣-٦ الأسلوب التوكيدي

- يقول بوضوح ما يشعر، ما يفكر، وما يريد
- يؤكد على حقوقه آخذاً بالاعتبار حقوق الآخرين ومشاعرهم
- يصغي باهتمام لما يقوله الآخر
- يعبر عن فهمه للآخر
- يصوغ بأسلوب مباشر ما يريده، ما يقبل به، وما يرفضه
- يرد على الانتقاد بدون عدوانية أو دفاعية
- يظهر عن قوة في الموقف وعن شعور بالتعاطف والفهم.
- يتحدث بلهجة واثقة ومعتدلة.
- يتخذ وضعية حازمة.

٣-٧ الإصغاء الإيجابي [١]

إن تقنية الإصغاء الإيجابي هي من الضرورات الأساسية لحلّ النزاعات. وتهدف إلى إظهار الاهتمام والفهم لما يقوله الآخر. ومن مبادئ الإصغاء الإيجابي:

- إن يكون حساساً للمشاعر التي يعبر عنها الآخر في رسالته إضافة إلى المضمون.
- حصر التواصل بالمسألة.
- الإصغاء بقصد التوصل إلى فهم "معاناة" الآخر.
- إظهار التقدير والاحترام الآخر.
- الانتباه لما يقوله بدون الحكم عليه.
- إعادة صياغة واعادة عكس *(refleter)* الرسالة له.
- طلب التوضيحات منه عند الضرورة.
- تشجيعه على الاستمرار في حديثه من خلال ردود فعل غير لغوية.

إعادة الصياغة: وهي التعبير عن مضمون الرسالة بلغة المستقبل الشخصية، وهي تؤمن ثلاثة أهداف: جعل الآخر يدرك اننا سمعنا ما يقول، التأكد من فهم المستقبل للرسالة، ومساعدة المرسل على توضيح رسالته بشكل افضل. وهنا يجب أن نتجنب ردوداً مثل "انت تريد أن تقول... أنا اعرف ما تريد أن تقول..."

مثال: *"انك تجد صعوبة في التركيز على عملك، بينما يثرثر الذي يتناولون القهوة بقربك".*

العكس: ويتطلب إدراك المشاعر والانفعالات التي يعبر عنها آخر وبدون أن يجب الكلمات المناسبة. فيشعر حينذاك بأنه قد أصغي له، وأن مشاعره قد احترقت. لأن المستقبل عبر عن إدراك صحيح لما يختلج في صدر الآخر، في داخله. وهكذا فإن عكس مشاعر الآخر له هو من تقنيات الإصغاء الإيجابي، وهو يسمح بالسيطرة على الانفعالات ومشاعر الإحباط.

مثال: *"انك تشعر بالإحباط لأنك تأخرت في إنجاز فروضك..."*

التوضيح: ويتم عبر طرح أسئلة أو اتخاذ وضعية المتسائل تجاه نقطة يثيرها المرسل. وبالتالي فهو ينطلق مما قاله المرسل وليس مما لم يقله. فلا يجوز إذن فتح موضوعات أو إثارة أسئلة إضافية. والهدف من الآمر هو مساعدة المستقبل على فهم ما قيل. ولكنه في الوقت ذاته قد يساعد المرسل على شرح الأمور بوضوح ودقة أكبر.

مثال: *" كيف تؤثر الثرثرة على قدرتك على التركيز؟"*

---

(1)- La gestion des conflits en milieu de travail, Ministère de la Justice, Canada. P. II-5 :نقلاً عن

التلخيص: وهو عملية إعادة صياغة للأفكار الأساسية التي تم التعبير عنها من قبل المرسل. إنها نوع من فرز الأساسي عن الثانوي. وهكذا يمكن للطرفين معرفة أين وصلنا وماذا يجب أن نفعل. إنه يساعد إذن على الاستمرار في التواصل بدل الدوران في حلقة.

مثال: *إن الأسباب الأساسية لطلبك تغيير دوامك هي...*

٣-٨ استمرارية التواصل

ان استمرار التواصل بين الأطراف هو خير علاج للنزاعات بي قد يحد من حدوثها. فعندما ينقطع الحوار بينهم فإن تصرفاتهم لن تأخذ بالاعتبار حاجات الشخص الآخر وردود فعله. فإما أن يبقى الوضع على حاله، وإما أن يتفاقم بسبب تصورات كل منهما الأحادية، التي تنفي إمكانية التفاوض والتعاون والتوافق.

إن بعض التقنيات والمهارات التواصلية تساعد على استمرارية التواصل.

التشجيع: ويأخذ أشكالا لغوية (أو بالأحرى بارالغوية) وغير لغوية. وهو يعبر عنه اهتمام المستقبل بما يقوله الآخر. وهكذا يستمر المرسل في تواصله وتعبيره لأنه لاحظ اهتمام المستقبل. ولكن يجب أن نحذر المستقبل من استخدام عبارات تظهر الموافقة أو عدم الموافقة، مكتفياً بكلمات ومواقف حيادية.

مثال: *أحب أن اعرف المزيد عن هذا الأمر، هلا أخبرتني ؟...*

التقدير الإيجابي: وهو يتم عبر ردود المستقبل التي تظهر أهمية الأفكار التي يقولها المرسل، والقيم التي يعبر عنها، والجهد الذي يبذله ... إن مثل هذا التقدير ضروري لمتابعة التواصل بشكل جدي ومثمر.

مثال: *لقد اشتغلت كثيراً اليوم ونجحت جداً... يمكن أن نترك الباقي للغد...*

تبادل الأدوار: إن تبادل الأدوار هو أهم مكونات التواصل وشروط استمراريته. فعندما يتمسك أحد الأطراف بدور المرسل أو المستقبل يمنع حدوث التغذية الراجعة وامكانية تعديل الرسالة لحسن التفاهم كما يعبر عن علاقة سلطوية غير ناجحة في إقامة علاقة سلمية.

٣-٩ التركيز على المشكلة لا على الشخص

مثال:

التلميذ: *جميع التلاميذ خرجوا من بوابة المدرسة ليشتروا من الدكان.*

الناظر: ١- لا بد أنهم يشعرون بالجوع

٢- لن تجعلني اعتقد انهم جميعهم خرجوا

٣- انك تتشبه دائماً بغيرك

٤- انك تشتكي دائماً

٥- انت الوحيد الذي لم يخرج

في هذا المثال يعبر التلميذ عن موقفه أو شعوره تجاه واقعة ما "خروج التلاميذ" من المدرسة والذي هو بالأساس مخالف لتعليمات الناظر. ويبدو أن هذا الأخير يحول دون خروج هذا التلميذ مثل باقي رفاقه. ولكن الأجوبة أو الردود الخمسة التي يمكن أن يتبناها، لا تعبر عن فهم واحد لما يقوله التلميذ، أو عن نفس الدرجة من الإصغاء.

أن الجواب الأول يركز على التلاميذ بدل التركيز على مشكلة التلميذ. والثاني يضع المشكلة بين الناظر والتلميذ الذي يبدو وكأنه يحاول أن يخدع الناظر الذي لا ينخدع. والثالث حكم تقييمي، وكذلك الرابع على شخصية التلميذ. ويمكن القول انه رد عدائي واتهامي واضح. وهكذا فإن الردود الأربعة لا تعبر عن الإصغاء والفهم من قبل الناظر بل هي غير تعاونية وتقطع الحوار بين الطرفين. أما الرد الخامس فيركز على مشكلة التلميذ ويعبر عن الإصغاء والفهم. فالمعلم حصر الجواب بالتلميذ ومشكلته. وهو يأخذ بالاعتبار التجربة الذاتية الآنية للتلميذ *(vécu immédiat)*، وما يعيشه من مشاعر في هذه اللحظة. إن مثل هذا الجواب سيعطي التلميذ الفرصة لترميز ما يعيشه فيصبح التلميذ اكثر وعياً به. هذه الخبرة المعاشة موجودة لدى التلاميذ، ولكنها غير واضحة له، أو انه لم يعمل على توضيحها. والمعلم لا يوضحها له أي لا يقوم بشرح الأمر وتفسيره، بل من خلال إعادة الصياغة يعكس له ما يعيشه، مما يسمح لحوار اكثر عمقاً وصدقاً، وعلاقات تقوم على الفهم والتفاهم.

٤- مهارات تواصلية لتدريب التلاميذ

٤-١ المواقف والقدرات التواصلية في حلّ النزاعات

إن التواصل بين الطرفين بشكل تعاوني من اجل حلّ نزاع ما في طور النشوء، أي انه لم يتفاقم بعد وللحد من هذا التفاقم، يتطلب منهما بعض القدرات والاستراتيجيات التواصلية الخاصة؛ إذ لا يمكن لتواصل ما أن يؤدي دوراً ايجابياً في حلّ النزاعات أو نزع فتيله في كل الأحوال، بل قد يكون من الأفضل عدم التواصل إذا لم يكن الطرفان يتمتعان بهذه القدرات.

فعند نشوء حالة نزاعية، ينبغي أن يكون الطرفان قادران على تشخيص المشكلة والتعبير عنها بوضوح. فالمشكلة التي لا يمكن التعبير عنها ر يمكن حلها. وأحياناً قد يظن أن المشكلة هي هنا، ثم يظهر ان المشكلة في مكان آخر. مثل أن تعتقد أن زميلك منزعج منك لسبب ما، بينما الحقيقة ان هناك سبباً آخر. وهذا التشخيص ليس سهلاً دائماً. ولكن تدريب التلاميذ على التفكير والتواصل حول المشكلة يساعد على تكوين توجه إيجابي في حلّ النزاعات.

ومن قواعد التواصل الإيجابي مجابهة المشكلة وليس الشخص الآخر. فمن الحالات المستشرية والتي تعبر عن نزوات مدمرة، رغبة البعض بمجابهة الشخص الآخر مهما كان الثمن، أي استعدادهم لدفع ثمن اكبر بكثير من ثمن المشكلة رغبة في تدمير الآخر. فتدريب التلاميذ على التركيز على المشكلة هو من عوامل حلّ النزاعات بطريقة سلمية.

إن التفاوض بين الأشخاص كأسلوب تواصلي في حلّ النزاعات، يتطلب تفهم أفكار الآخر، ولكن ايضاً احترام مشاعره. فقلما كان الصراع فكرياً بحتاً، ومن السهل احترام أفكار الآخر، ولكن الصعب هو احترام مشاعره. بالاستهزاء أو الازدراء بها أو بأعمالها لا يمكن الا ان تؤدي إلى تصعيد التوتر والحالة النزاعية. إن بعض التمارين حول التعبير عن المشاعر، تساعد التلاميذ على تكوين مواقف تواصلية ذات تأثير إيجابي على الحالات النزاعية.

ونشير ايضاً إلى أهمية اعتبار الشخص مسؤولاً عما يعبر قولاً أو فعلاً. فأحياناً نقول أي شيء بدون شعور بالمسؤولية. وتدريب التلاميذ على إدراك تأثير ما يقولون على الآخر، وتأثير ما يقوله عليهم، وتحملهم مسؤولية أقوالهم، يساعد على جعل تواصلهم أكثر إيجابي في معالجة الحالات النزاعية.

٤-٢ الرسالة التعاونية بدل التنافسية

إن الرسائل المتبادلة بين طرفي النزاع يمكن أن يعبر عن استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث: التعاون، التنافس أو تجنب النزاع.

ومن الملاحظ في الحالات النزاعية انه عندما يبدأ أحد الأطراف باستخدام رسائل يمكن وصفها بأنها تعاونية، فان الطرف الآخر يستجيب عادة بمواقف تعاونية، وفي بعض الأحيان يستغل هذا الأخير الموقف التعاوني لدى الأول.

أما الرسالة التنافسية التي تتحدى الآخر وتضعه في خانة الخصم أو العدو بشكل حاسم وجذري، فإنها غالباً ما تستثير المقاومة وتصعدها وتؤدي إلى عدم التنازل أو التراجع. وفي بعض الأحيان قد يرضخ الثاني لهجوم الأول، مما يعطي الانطباع بنجاح الموقف

المتصلب، ولكن هذا النجاح مؤقت وقصير الأمد، مما يجعلنا نعتقد بأن هذه الاستراتيجية في التواصل غير نافعة على المدى الطويل.

وقد يعمد أحد الطرفين إلى التخلي عن موقفه رغبة في عدم تأجيج النزاع. وهذا ما يودي في اغلب الأحيان إلى تجنب النزاع المفتوح. ولكن النار تبقى تحت الرماد من جهة، ثم لا شيء يضمن استمرار هذا الموقف لاحقاً، علماً بأنه موقف سلبي في كل الأحوال. إن حوار الطرفين من خلال معادلة التكافؤ، والتبادلية هي الأفضل من التخلي عن المواجهة.

إن اعتماد مواقف تكاملية في التواصل – شرط أن تكون متبادلة – يحد من النزاعات ويمكن أن يعتبر نوعاً من التواصل التعاوني. فعندما يتحدث شخص ما مع الآخر بلهجة قاسية، يستطيع هذا الأخير أن يتخذ موقفاً مرناً أو ايجابياً والتجاوب معه في هذه اللحظة بالذات تقديراً لمشاعره التي فرضت عليه هذه اللهجة القاسية. فالتكامل هو عكس التناظر الذي يأخذ في التواصل شكل: أهانني سأهينه، ولامني سألومه...

٤-٣ استراتيجيات تواصلية لحلّ النزاعات

إن احترام قواعد التواصل الجيد، وتحسين عملية الإرسال والتواصل، هي من العوامل التي تحد من النزاعات وتؤمن استمرارية التواصل والعلاقة الجيدة بين الأطراف. ولكن في بعض الأحيان يجب اتباع استراتيجيات وتقنيات محددة لوضع حد للنزاع أو لحله.

المزاح: إن الممازحة قد تكون أداة جيدة لتوقيف دورة النزاع وخنقها في المهد. فعندما يقول لك شخص "لقد أخذت قلمي" وذلك بنبرة عدائية فإنك تستطيع إيقاف العدوانية بردك " هذا قلم صديقي العزيز، فهل انت هو؟"

التفاوض: عندما يستشري النزاع وتكون هناك مواقف أو حقوق متناقضة فإن التفاوض هو مهارة تواصلية ذات اثر كبير على مستقبل النزاع. وليس كل الناس قادرين على التفاوض الذي يتطلب تحديد المشكلة وعرض مختلف الحلول واختيار الحلول الأفضل، وعدم التعرض للآخر، وطمأنته إلى فهمنا له واهتمامنا بحقوقه ومشاعره.

الوساطة: تبدأ الوساطة عندما يفشل التفاوض، ولكن ايضاً إذا رغب الطرفين بذلك. والوسيط مهمته إقامة التواصل المقطوع بين الطرفين والمحافظة على استمراريته والعودة إلى التفاوض. وقد يكون سبب فشل التفاوض عدم قدرة الأطراف المتنازعة على توضيح مواقفها، أو تفهم مواقف الطرف الآخر. وهنا يلعب الوسيط دور المنشط الذي يتيح للطرفين تعبيراً أوضح عن مواقفهما، وفهماً افضل لبعضهما.

إن الحياة اليومية مليئة بفرص النزاع الذي يتخذ اشكالاً مختلفة وحجماً مختلفاً. وإذا كانت بعض الاستراتيجيات مقبولة في وقت ما، فإنها لا تكون مناسبة في وقت آخر. لذلك وجب تحديد طبيعة النزاع وحجمه وخطورته قبل اتخاذ قرار بإستراتيجية محددة. وعلى هذا الأساس يصبح تدريب التلاميذ على تنويع مواقفهم التواصلية حسب الحاجة في دروس اللغة أو في المواد الاجتماعية عاملاً مهماً في نموهم الاجتماعي وتعزيز قدراتهم على حلّ النزاعات ومواجهتها بأساليب ملائمة وسلاميّة.

تقنيات واستراتيجيات تواصلية

التقنية أو الاستراتيجية	الرسالة
الإدراك الذاتي (اعتراف)	هذه المسألة مهمة جداً بالنسبة إليك
الاحترام	كل الناس لديهم أفكارهم
التشجيع	أحب أن اعرف المزيد – حركة الرأس – النظر
توضيح النيّة أو القصد	لم أكن أقصد...
الافتراض	ربما كنت أفكر في ذلك الوقت بأن ...
التقدير	لقد بذلت الكثير من الجهد
السكوت	
الاستيضاح	ماذا؟ كيف؟...
رد فعل تعاطفي	لا تشعر بالارتياح عندما...
التلخيص	ما سمعته حتى الآن...
إعادة التأطير	انك تعطي أهمية إذن...
إعادة النظر في العلاقة التواصلية	لقد صرنا دفاعيين ولا نصغي لبعضنا
الصراحة	لا افهم بالضبط ما تقول
المزاج	لا أشعر إنني أستطيع المتابعة الآن... يلزمني وقت للتفكير
التأجيل	إنني أكيد من اننا سنتوصل إلى الحل
الطمأنة	ما تشعر به من حقك...
الموافقة	

٤-٤ إعادة التأطير

وهي تقنية "إعادة صياغة" تسمح باكتشاف قيم وتوقعات وتمنيات الآخر (المرسل)، عندما لا يعبر عنها بشكل واضح وصريح؛ أو عندما نريد الرد على الاتهامات والانتقادات والتعليقات السلبية. فهي تحقق على الأقل أربعة أهداف:

- تسمح بالرد على الانتقادات والاتهامات بدون تأجيج النزاع
- تدفع بالآخر إلى تبني مواقف إيجابي بدل المواقف السلبية
- تسمح بالتأكد من أهداف ومرامي الشخص
- تستخدم عبارات حيادية وموضوعية

كيف نعيد تأطير الرسالة؟

- اصغ أولاً ثم قل بلغتك ما سمعته.
- احصل على موافقة الآخر على ما قلت، قبل صياغة ما يريد.
- أعد صياغة ما قلته سلبياً، بالتعبير عما يريده في داخله، بشكل يؤدي إلى إعادة توجيه التفاعل.

إن مثل هذه التقنية لا تستخدم – رغم أهميتها – الا إذا وجد المستقبل صعوبة في فهم طلب الآخر أو مقصده. وفي الحالات تكون الرسالة واضحة إلى حد أن إعادة التأطير لا تتطلب سوى إعادة صياغة بدون البحث مع المرسل عن مراميه.

- إن التأطير يمكن أن يتم ايضاً بشكل غير لفظي: فوضع اليد على الكتف يغير من توجه التواصل والعلاقة

مثال:

المرسل: ليس لديك الحق في دخول مكتبي وأخذ ملفات عن مكتبي

المستقبل: لا تريد أن يأخذ أحد ملفاتك

المرسل: انها تخصني

المستقبل: من المهم أن تحترم خصوصياتك...

٤-٥ مراحل الإصغاء الإيجابي

يمكن تدريب التلاميذ على التصفيات التالية كعناصر في عملية الإصغاء الإيجابي للآخر. وقد يكون من المناسب في البداية تقديم عروض تظهر هذه العملية أمام التلاميذ يتمرنوا عليها.

- **انظر إلى المتحدث:** إن عدم النظر إليه هو مؤشر عن عدم الإصغاء، خاصة إذا كان المتحدث بصرياً أي يعتمد على الصورة البصرية في تكوين صوره العقلية.
- **ركّز على ما يقول:** فالمهم هو ما يعبر عنه الآن بالذات، وليس دوافعه المبيتة، ولا علاقة ما يهمه بأمور أخرى.
- **لا تقاطعه:** إن المقاطعة سلبية دائماً إذ تؤدي إلى وقف التواصل أو تغيير مساره أو الاثنين معاً .
- **حاول فهم وجهة نظره:** أو بالأحرى فهم ما يقول من وجهة نظره هو. وليس بمقارنتها بما نعتقد أو بربطها بأمور خارج الوضعية. وهذا ما يعبر عنه بضرورة الدخول "في جلد الآخر" أو "تحت جلده" ورؤية الأمور بمنظاره.
- **لاحظ لغته الجسدية:** فهي قد تكون أوضح من التعبير اللفظي. وهي تعبر عادة عن المشاعر التي ترافق الرسالة، أي ما يحس به فعلاً الشخص المتحدث والذي قد لا يعبر عنه لغوياً.
- **استوضح:** بالإمكان الطلب من المتحدث إيضاحات لمزيد من الفهم. ولكن هذه الاستيضاحات يجب ان لا تتحول إلى تحقيق.
- **قلّ بلغتك ما فهمته:** وهذا ما يسمى بإعادة الصياغة. وهذه المراحل تبين كم هي صعبة وكم تتطلب من التحضيرات التمهيدية حتى تنجح.

٤-٦ رسالة الأنا

إن فاعلية التواصل تتوقف على بعض العوامل المرتبطة بمواقف المتواصلين وشخصياتهم. ولعل من أهم هذه العوامل نضوج الشخصية وقدرة الشخص على التكلم بضمير الأنا. إن بعض الناس يخافون من التحدث باسمهم الشخصي. كما أن بعض الثقافات لا تشجع على إثبات الذات وبخاصة في عملية التواصل "أعوذ بالله من كلمة أنا". ونلاحظ مثل هذا الأمر في المقابلات مع الأشخاص. فحين يطرح على أحدهم سؤال "ما هو رأيك في..."؛ فغالباً ما تكون الإجابة "إن الإنسان..." أو "إن الفنان..." مما يجعل الخطاب بعيداً عن الذات وغير قابل للرفض "إن الإنسان قد خلق ليكون كذا...".وهنا نستخدم ضمير الغائب.

وفي حالات أخرى يستخدم الشخص ضمير المخاطب. فيتهم ويلوم ويشتم الآخر. وهذا ما يزيد من التوتر بين الطرفين؛ ولا يمكنه في أي حال المساعدة على حلّ النزاع بينهما لأنه يضع الآخر في موقع الدفاع عن النفس والهجوم المضاد.

إن التعبير عن الذات وإستخدام رسالة "الأنا" بقصد توضيح القضية ورؤيتنا لها وما نتوقعه من الآخر، هي من التقنيات التي تفتح المجال أمام تواصل بناء يساعد على حلّ النزاع أو إيقافه.

وتقوم هذه التقنية على الإعتراف بالذات وبالآخر و ذلك عبر المراحل التالية:

١- **تسمية الشخص:** والمقصود هنا إسمه

٢- **التعبير عن المشاعر:** والمقصود هنا ليس المشاعر تجاه الشخص، بل تلك الناتجة عن أفعاله.

٣- **شرح الأسباب:** يجب أن يكون هناك علاقة منطقية ومشروعة بيت أفعال الأول والمشاعر التي يعبر عنها الآخر.

٤- **توضيح المطلوب:** بما أن ما حدث قد حدث فما المطلوب الآن؟ والذي يحصل احياناً أننا نتهم الشخص ونغضب منه ونثور عليه بدون أن نطلب منه شيئاً، بل نكتفي بتوجيه اللوم أو الإهانة. لذلك فإن هذه المرحلة هي أساسية لأنها ستكون موضوع التفاوض بين الطرفين.

الفصل الرابع

السيطرة على الغضب

١- ظاهرة الغضب

١-١ تحديد الغضب

١-٢ نظريات وأبحاث في الغضب

١-٣ القصد من الغضب

٢- الغضب كسبب في حدوث النزاع وتأجيجه

٢-١ الرابط بين الغضب والصراع

٢-٢ دورة الغضب

٢-٣ الاختلافات في الغضب

٣- تجنب الغضب المؤدي الى النزاع

٣-١ إجراءات وقائية

٣-٢ إجراءات ميدانية

٣-٣ استراتيجيات السيطرة على الغضب

٣-٤ سيناريوهات إدارة الغضب

٤- مهارات لتدريب التلاميذ على السيطرة على الغضب

٤-١ التخلص من الغضب

٤-٢ ملاحظات حول الغضب

٤-٣ رسائل الى التلاميذ بما يخص الغضب

الفصل الرابع

السيطرة على الغضب

١ – ظاهرة الغضب

يعتقد البعض ان الغضب هو أحد الانفعالات غير المعروفة حتى اليوم على نحو صحيح. ويؤكّدون ان الغضب ليس انفعالاً أولياً، بل ثانوياً، لأن دوره هو حماية الكائن البشري، وهو يقنّع الانفعالات الأخرى، ويعترض المشاعر التي نرغب في الأ نشعر بها لأننا نعتبر أنها تهددنا.

وهو يتولّد في غالب الأحيان من المشاعر، كالخوف والقلق، والألم والإذلال وغيرها . ويفضّل المرء ان تجتاحه سورة الغضب من أن يرى نفسه متألّماً، أو مذنباً، لأن تصرّفه الغاضب سيكون تصرفاً دفاعياً آلياً عن الذات .

ولعل الغضب في ذاته شعور سليم، لكنه قد يصبح غير ذلك حين نستخدمه لإزالة المشاعر المؤلمة المكبوتة . والعرف العام يرى ان الغضب شعور لا يمكن القبول به . ولا ضير في ان يكون الواحد منا في حالة غضب، لكن الطريقة التي يعبّر بها عن غضبه هي التي يكمن فيها الأشكال . وبديهي القول إن التسبّب في أذية الآخرين من جرّاء الغضب، هو المشكل .

إننا مسؤولون عن مشاعرنا، وبالتالي عن غضبنا. فليس الآخرون هم الذين يغضبوننا، إنما نحن من نردّ على موقف معين بالغضب. ويجدر بالغاضب منا أن يسأل : " ما بوسعي أن أفعل لأخفّف من غضبي؟ " لا أن يسال : " ما الذي تسبّب في غضبي ؟ " .

١–١ تحديد الغضب

الغضب انفعال عنيف ينفجر في ظروف نفسية ضاغطة، وهو على درجات ثلاث : خفيف، متوسط، وقوي . ويأخذ أشكالاً مختلفة، ويتبدّل بتبدّل العمر والجنس والطبقة والموقع والدور. وقد يكون نشاطاً ضد الغير أو ضد الذات، وفي أكثر الحالات من النوعين معاً .

– **الغضب كنشاط انفعالي ضد الغير**: يأخذ هذا النوع من الغضب أشكالاً مختلفة من صراخ وتدحرج وركل وضرب وتكسير وتعبير حانق، الى ما سوى ذلك ...

– **الغضب كنشاط انفعالي ضد الذات** : ويعبّر الغاضب عنه بلكم الجسد، والتبول في الملابس، وحبس الأنفاس، والانتحاب، والمزاج السوداوي ...

وتعتبر نوبات الغضب عند الأطفال طبيعية، ونادراً ما تكون تعبيراً عن اضطراب انفعالي خطير. وتظهر إجمالاً بين عمر سنتين وخمس عشرة سنة، وتتكرر في عمر الطفولة لتنحسر فيما بعد . وتكون متقطّعة مع بداية مرحلة المراهقة .

وهي تلازم قلة من الناس في سن الرشد، فيستمرّون في سلوك انفعالي يعبّرون عنه أيضاً، بالصراخ والسباب والضرب وقذف الأشياء .

والغضب هو أحد ميزات الشخصية التي يمكن ان ينالها التعديل والصقل والتهذيب . فهو ينشأ إذا طرأ عطل على أحد الميول الغريزية، أو سدّت أمامه السبل . فالطفل الذي يسعى الى جعل الكتل التي يضعها فوق بعضها تتماسك في عمود عالٍ، يغضب ويثور، إن هي سقطت، كما يغضب حين يتوقف قطاره الصغير عن السير والحركة بسبب انتهاء مفعول بطاريته الكهربائية، فيلجأ الى تحطيم تلك الكتل أو هذا القطار، لأنها وقفت بوجه رغباته في الارتفاع أو الدوران والحركة . ويتصرّف الكبير تصرّف الصغير إذا وقفت أمام رغباته عقبات، أو أحرجت كبرياؤه واعتداده بنفسه .

وقد يكون ردّ فعل الصغير طبيعياً على المواقف الواضحة، كردة فعله على إخناق أخته له، ولا يكون طبيعياً حين يستمرّ طوال أسبوع في تحطيم زجاج النوافذ . وقد يكون سبب ذلك الغيرة التي تتملّكه بسبب الاهتمام بأخته، أو تمييزها في المعاملة . وقد يسلك الطفل المسلك نفسه في حال سخطه على عقاب لا يستحقه، أو عند الخيبة في دروسه وألعابه . وفي هذه الحالات لا يكون الغضب سوى مؤشر على ما يعانيه من أزمات، يجدر البحث عن أسبابها العميقة .

١-٢ نظريات وأبحاث في الغضب :

نتناول هنا بعض هذه النظريات والأبحاث :

- **النظرية النفسية – التطورية الداروينية** : وهي تعيد الغضب الى انفعالات بيولوجية أولية وثانوية، فالثانوية تنتج عن الأولية، وتعتبر الغضب انفعالاً ثانوياً .

- **النظرية المعرفية** : يعارض أتباعها أصحاب النظرية الأولى، ويرون أن بعض الانفعالات لا تجد تعبيراً لها في بعض الثقافات . وما هو مشترك بين الشعوب على الصعيد الانفعالي يعود الى وضعيات مشتركة تؤدي الى نماذج سلوك انفعالي مشترك. فحين يتعرّض شخصان لوضعية واحدة ويفسّرانها تفسيراً واحداً، فان انفعالاً واحداً سوف يظهر لديهما . ويرى هؤلاء ان الانفعال لا يكون سلبياً باستمرار، لأن الغضب قد يكون وسيلة لوقف العنف أو الاعتداء .

- **النظرية الاجتماعية** : تعتبر هذه النظرية الانفعالات، والغضب أحدها، جزءاً من الحياة الاجتماعية فالغضب لا يأتي من الشخص، سواء لأسباب بيولوجية أو معرفية، بل من العلاقة التي تقوم بين الأطراف .

• **دراسة دايان تايس** *(Dian Tice)* : ترى تايس أن الغضب هو أسوأ الحالات النفسية التي تصعب السيطرة عليها، فهو أكثرها تصلباً وعناداً من بين كل الحالات المزاجية. وهو أكثر هذه الحالات غواية وحضاً على العواطف السلبية " لأن المونولوج الداخلي الذي يحثّ على الغضب المبرّر أخلاقياً، يملأ عقل الغاضب بالذرائع المقنّعة لصبّ جام غضبه. والغضب ليس كالحزن، لأنه انفعال يولّد الطاقة والتنبّه. فهو يملك القدرة على الإغواء والحفز. ومن هنا ربما القول بصعوبة التحكّم فيه، وكظمه، بل ان البعض يذهب الى أكثر من ذلك، فيرى ان تنفيس الاحتقان بالغضب يطهّر النفس، ويكون في مصلحة الغاضب. أما الرأي الآخر المضاد الذي يُعتبر ردّ فعل على الصورة الكئيبة التي يرسمها هؤلاء الناس، فيتمثّل في القول، انه يمكن الحؤول تماماً دون حدوث الغضب .

وهكذا توصّلت تايس في دراستها الى أن آراء هؤلاء الناس في الغضب هي آراء بدائية . والواقع ان تسلسل الأفكار الغاضبة يؤجّج نار الغضب، كما ان الأفكار المخفّفة توقدها في المهد .

لقد خلصت تايس الى القول إن العودة بالوضع الى جو إيجابي، هو أكثر الطرق الفعّالة لوقف الغضب، وان تنفيس الغضب هو أسوا الوسائل للتهدئة. وتبيّن لها ان من انفجروا غضباً بوجه من استفزّوهم زادوا من إطالة نوبة الغضب دون أن ينهوا آثارها، وانتهت تايس الى القول بان تهدئة الغضب في مهده هو العمل الأكثر فعالية .

• **دراسة دولف زيلمان** *(Dolf Zillman)* : وتتفق نتائج تايس في الغضب مع نتائج زيلمان . فقد قام هذا العالم النفساني في جامعة الاباما بصنع مقياس دقيق للغضب، وقام بتشريح ثورة الغضب من خلال سلسلة طويلة من التجارب الدقيقة .

فإذا اعتبُر الغضب ردة فعل أثناء التشاجر، قوامها " أضرب أو أهرب "، فقد وجد زيلمان ان المحرك العام للغضب هو إحساس الغاضب بأنه مهدد بخطر ما، وهذا التهديد بالخطر قد تكون علاماته جسدية أو معنوية، أي اعتداء على الجسد، أو على الكرامة . هذه المدركات الحسية للغاضب تحفزه على ابتعاث موجة جيشان في المخ الحوفي تؤثر تاثيراً مزدوجاً، فيطلق المخ عند هذا الجيشان هورمون ال "كيتيكو لامينز" *(Catheco lamins)* الذي يولّد دفقة سريعة عرضية من الطاقة تكفي للقيام بفعل عنيف دفعة واحدة، مثل " أضرب أو أهرب " . وتستمرّ هذه الدفقة بضع دقائق، تقوم خلالها بإعداد الجسم للمعركة أو للهروب، ويعود تقدير ذلك لواقع الخصم .

وتستمرّ هذه الموجة التي تنبعث من التركيب اللوزي في المخ لساعاتٍ أو لأيام، نتيجة دفقة طاقة ال "كيتيكو لامينز" .

ويرى زيلمان ان الغضب يتصاعد كسلسلة متلاحقة من الاستفزازات، ويصبح كل غضبٍ لاحق عامل استفزاز صغير يثير الفكر أو الادراك الحسي بما يتدفق مع " الاميجدال " من هرمون آل "كيتيكو لامينز" الذي تضاف كل دفقة منه الى دفقات الزخم الهورموني التي سبقتها. وهكذا تصل الدفقة الثانية قبل ان تخمد الدفقة الأولى، والثالثة فوقها. وهكذا فكل موجة هورمونية تركب ذيل التي سبقتها، فيما يصعد سريعاً مستوى الانفعال السيكولوجي للجسم ، ومن ثم يصبح التفكير الذي يأتي بعد هذا التراكم للاستفزازات مثيراً بالتأكيد لغضب أعظم حدة بكثير من الغضب الذي نشأ في بداية الثورة الغاضبة . وهكذا يبنى الغضب على الغضب، إذ يُسخن المخ العاطفي، فيسهل تفجير الغضب غير المحكوم بالعقل، فيتحوّل الى عنف. عند هذه النقطة من مستوى الغضب ينتفي الاستعداد للتسامح ويبتعد الغاضبون عن العقلانية ... ويدور تفكيرهم حول الانتقام والآخذ بالثار،فيسقطون في أشد ردود الفعل بدائية .ويلاحظ زيلمان انه بقدر ما تأتي دورة الغضب مبكرة، تكون المعالجة أكثر فعالية. ويمكن وضع حد حاسم للغضب إذا أتت المعرفة المهدئة قبل بداية انفلات الغضب. وهو يرى وجود فرصة معينة مناسبة يمكن ان تخفف الغضب، شرط ان تأتي هذه الفرصة عند مستويات الغضب الوسطى .

- **دراسة ردفورد وليم *(Redford William)*** : درس هذا العالم السيكولوجي في جامعة ديوك طرق التخفيف من الغضب، فأضاف إلى القديمة منها، والى ما أوجدته تايس، طرقاً أخرى أكثر تطوراً . فقد رأى ان استخدام الوعي بالذات مجدٍ للسيطرة على الأفكار العدوانية في بداية انطلاقها، وتسجيلها على الورق يجعل الغاضب قـادراً على اعتراض سبيلها وإعادة تقييمها . ويوافق زيلمان على هذه الخطة التي تلعب دوراً أفضل قبل تصاعد الغضب وتفجّره ويتمثّل البعض بقولٍ لأحد المعلمين من أبناء التيبت في الغضب: " لا تقهره ولكن ... إياك أيضاً أن تطيعه " .

١-٣ القصد من الغضب :

إذا كان البحث عن أسباب الغضب مهماً، فان البحث في الغاية أو القصد منه مهم أيضاً . وهنا تتبيّن أربعة مقاصد للغضب :

- **الاعتذار** : وهو الشعور بالغضب أثناء القيام بمهمة في جوٍ قاهر، فالفشل في المهمة تلقى تبعاته على الآخرين . مثال ذلك التلميذة التي تدرس في غرفة مع عائلتها التي تزعجها ولا تفعل شيئاً لتلافي الإزعاج، رغم شعورها بالغضب، فهي ترى انها ليست مسؤولة إذا رسبت في صفها .

– **لفت الانتباه** : هو إظهار الغضب ليتنبه الآخرون الى حضور الغاضب، انه رسالة تتطلب جواباً . يظهر ذلك أحياناً في تصرف الرجل الذي يغضب لتسأله زوجته : ما الأمر ؟ فيستحوذ على انتباهها.

– **الاستعلاء** : وهو إظهار الغضب لتثبيت التفوّق في العلاقة بين اثنين، كالصراع على السلطة ليظهر من هو الأهم، أو من هو الأقوى .

– **التهديد** : وهو غضب مشروط باتخاذ موقف قاسٍ تجاه الآخر، إنه نوع من الابتزاز، كمثل الذي يهدّد : إذا لم تستجب لمطالبي فانني سأفعل كذا ...

٢ – الغضب كسبب في حدوث النـــزاع وتأجيجه :

٢–١ الرابط بين الغضب والصراع :

واذا كان الغضب يتحوّل ضد الذات وضد الآخر، فان ما يهمنا هنا، هو الغضب ضد الآخر الذي قد يتحوّل الى صراع يجدر بنا العمل على تداركه وتسويته .

وغالباً ما يكون الآخر مسبباً للغضب، أو موضوعاً له، فيلازم الغضب تحوّل في السلوك، أي انتقال من سلوك سوي الى سلوك غير سوي . وغالباً ما تنتهي نوبات الغضب الى مظاهر من السلوك الممقوت ضد الغير .

واذا ما تأملنا دورة الغضب وجدنا ان بعض حلاقاتها الهشّة قد تتطور لتثير نزاعاً مع الأخر، فليست كل الحلقات متساوية في الخطورة . ان أهم نشاط يمكننا القيام به هو الانتباه الى الحلقة التي يمكن للغضب ان يتحوّل فيها الى نزاع، وهنا يبرز دور المربّي العامل على ضبط النزاع أو التخفيف من قوته .

٢–٢ دورة الغضب :

يرى البرت تريشمان *(Albert Triesh-Man)* ان الطفل يمرّ في نوبة غضبه بسلسلة من التطورات تتوزّع على مراحل ثلاث :

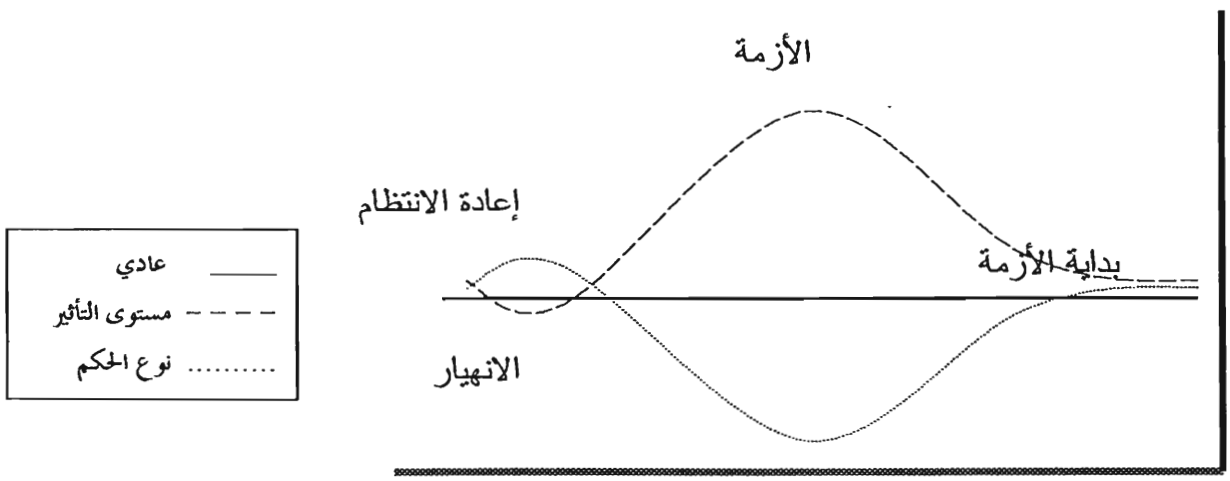
– **مرحلة التذمّر** : يبدأ الطفل بالدمدمة والتذمّر، ويظهر عليه النكد . يدور في البيت مقطّباً، لا شيء يرضيه، مهما كان النشاط المقترح .

– **مرحلة الانفجار** : يتوتر الطفل وينزعج وتنفجر نوبة الغضب لديه عند تعرّضه لأي استفزازٍ أو نقد فتراه يصرخ ويحطّم الأشياء، واذا حاول البعض تهدئته زاد غضبه واهتياجه، لأنه يكون في ذروة مرحلة الرفض وإزاء كلام عقلاني بارد محفّز على التعقّل تزول نوبة الغضب، أو تخفّ بعد فترة من صمت الموجودين بقرب الطفل، لتحلّ مرحلة الاكتآب محل العدوان .

- **مرحلة التأمل والنقد الذاتي** : يطلب الطفل ان يترك لوحده، فينقلب مزاجه الى حزن وهدوء، مع ميلٍ الى عدم التفاعل مع الموجودين بقربه . إلاّ انه قد يقبل كوب شاي أو كأس ماء، ويصبح مستعداً لاستئناف نشاطه العادي، فيتصرّف وكأن شيئاً لم يكن . وتختلف المواقف في هذه المرحلة الأخيرة باختلاف العمر . ففي مرحلة النضج، يقوم الطفل بعد انتهاء نوبة الغضب بالتعبير عن الندم والمحبة لرفاقه أو لوالديه . أمّا عندما يستسيغ نوبة الغضب طريقة دورية مفضّلة لحلّ مشكلاته، فعندئذٍ نكون أمام مشكلة سلوكية خطيرة تستدعي معالجة مرشدٍ نفسي .

إن العمل على جعل الطفل يتكيّف مع الغضب يمكن ان يكون محيّراً ومزعجاً ومثيراً للمسؤولين عن الطفل ومحفزاً مستمراً لاكتشاف وسائل جديدة للمعالجة .

ترسيمة لدورة الغضب



٢-٣ الاختلافات في الغضب :

من المتعارف عليه ان الثقافة الاجتماعية التي نتلقاها من المجتمع تزرع فينا قواعد يصعب التخلّص منها، وهذه القواعد تتعلق بالدور الذي يتصوّره المجتمع لكل منا . وتعود الفروق في الغضب الى عدة عوامل :

- **الجنس** : فالذكور مطلوب منهم أن يتماسكوا ويكتموا غضبهم، فلا يبدر عنهم ما يقلل من رجولتهم، ويدلّ على ضعفهم، في حين يتسامح المجتمع مع الإناث اللواتي قد يبدين ضعفاً يأخذ مظهر الصراخ والعويل والانهيار ... ولا يمكن اعتبار هذا الوضع مرتبطاً بتكوين الأنثى، بل مرتبطاً بالحضارة التي تنتمي اليها. وقد يرى البعض هذا الفارق موقفاً ثابتاً فيتسللون من خلاله الى التقليل من اعتبار الأنثى والقول بتفوق الرجل .

وبالإجمال يعبّر الرجل عن غضبه بإظهار قوته الجسدية، وتمرّده، في حين تعبر المرأة عن غضبها بضعف وتراجع . يحبس الرجل دموعه، بينما تذرف المرأة دموعها . يواجه الرجل الموقف، بينما تنسحب المرأة، حتى ان بعضهن يحرنّ ويمتنعن عن الأكل وعن الظهور لفترة أمام الآخرين .

- **العرق، أو الثقافة** : لاحظ بعض الباحثين ان أطفال البيض يبكون بسهولة أكبر من أطفال الأعراق الأخرى، وما أن يبكوا حتى يصعب إرضاؤهم، في حين يتكيّف الأطفال الصينيون عملياً مع كل الأوضاع التي نضعهم فيها . ويصل فريدمان الى القول : " إن لكل مجموعة بشرية أنماطها السلوكية".

- **العمر** : يختلف الغضب باختلاف العمر، فغضب الصغير يختلف عن غضب البالغ أو المسنّ . وتختلف أنواع الانفعال، فقد ميّز واطسون بين ثلاثة أنواع من ردود الفعل الأولية المختلفة : الخوف والغضب والحب . ورأى ان ردود الفعل العاطفية تختلف تدريجاً مع العمر. فبين ثلاثة وأربعة أشهر يظهر الخوف والغضب وحتى الضحك. ويظهر الحسد بين عمر السنتين والخمس سنوات، والغيرة بين ١٢ و١٨ سنة .

- **الإفرازات الهورمونية** : اكتشف البعض ان الأدرينالين هو هورمون الغضب، فتفريغه يهيء الجسم للردّ على الغضب، إمّا بالقتال أو بالهرب . ودلّت بعض الدراسات المخبرية أن الأدرينالين يتدخّل في فترة الغضب والنور أدرينالين في فترة الخوف .

٣- تجنّب الغضب المؤدي الى نزاع :

٣-١ إجراءات وقائية :

- **إصلاح سلوك المسؤولين عن الطفل** : ان الطفل يقلّد تصرّفات من هم مسؤولون عنه حين يغضبون، فما يقوم به أولياء الأمور من تصرفات، قد ينعكس في تصرّف الأبناء .

- **تلبية الحاجات الفيزيولوجية** : يجدر بأولياء الطفل أن يؤمّنوا له كفاية من النوم والراحة والطعام، وفرصاً للعب بحرية خارج المنزل إذا أمكن .

- **تخفيف المتطلبات والقيود على الطفل** : لاسيما إذا كان الطفل منسجماً في نشاطه، فلا نطلب إليه التوقف، ومن الأنسب أن نترك له المجال لابداء رأيه لكي تتكوّن شخصيته .

- **التحذيرات المبكرة** : من المفيد تشجيع الطفل على تفريغ انفعاله، والتعبير عن انزعاجه حين يبدي دمدمة أو تذمراً، وذلك بسؤاله عمّا إذا كان يجد صعوبة في التعبير عن نفسه .

- **التدريب على الاسترخاء الجسدي والعقلي** : بجعل الطفل يتصوّر جواً عاطفياً مريحاً يخفّف من نوبة الغضب .

٣-٢ إجراءات ميدانية :

- **التجاهل** : يمكن للمسؤولين عن الطفل تجاهل نوبة غضبه . أمّا إذا رافق غضب الطفل سلوك عدواني، أو إلحاق أذى جسدي بالآخرين أو بالأطفال الغاضبين أنفسهم، فان الطفل يعزل لفترة قبل تجاهله . أمّا إذا حبس أنفاسه أثناء نوبة الغضب وفقد وعيه، فيجب الاهتمام به الى ان تختفي نوبة حبس الأنفاس .

- **التعبير المناسب عن الغضب لفظياً أو عضلياً** : فمن الناحية اللفظية، يمكن للتعبير اللفظي الذي يتمّ بين الفريقين رغم حدته، أن يخفف من نوبة الغضب، شرط احتفاظ كل فريق بالسيطرة على نفسه .

ومن الناحية العضلية قد يتمّ التفريغ بالتمارين الرياضية، أو باللعب، أو بتشكيل المعجونة، أو المشي . إن عدم تفريغ شحنات الغضب قد يؤدّي الى اضطرابات جسدية ونفسية، تظهر أحياناً أوجاعاً في الرأس، أو في المعدة ...

- **المكافآت** : من المفيد أن يمتدح المسؤولون الطفل على سلوكه الايجابي، وعلى تعامله الناجح مع الغضب دون إحباط .
- **العقاب البسيط** : ولا يقصد به العقاب الجسدي لأنه أمر مرفوض كلياً، بل العقاب بالعزل، ولبرهة قصيرة مع الحزم في فرض هذه القاعدة .
- **المزيد من الاشراف** : ان الاشراف على نشاط الطفل وتوفير اقتراحات بديلة لتصرفاته دون إلزام، كمكاشفة الآخر بما يحدثه من إزعاج، واقتراح سلوك بديل متوافق عليه، قد يبدّد الظروف الداعية للغضب .
- **لعب الأدوار** : ان تمثيل أدوارٍ معينة مرغوب بها، على علاقة بظروف الغضب، يجري خلالها توضيح السلوك السلبي غير المرغوب فيه، وطرح سلوك ايجابي بديل، قد يساعد على تأمين وضع مقبول أثناء نوبة الانفعال .
- **الحديث مع الذات** : ويقوم على تدريب الطفل على التحدّث إلى نفسه للتخلّص من الشعور بالغضب، وتعليمه كيف يقاوم الإحباط بتهدئة نفسه بأفكار تضعه في موقع رفيع، يساعده على التخفيف من غضبه : مثل الشعور بالأسف لموقف تلميذ شرير، أو عدم اهتمامه بشتائم الآخرين .
- **تنمية التبصّر** : وتتمّ بعد انتهاء نوبة الغضب، وتتضمن هذه التنمية عرضاً لشعور الطفل وشعور الموجّه أثناء المشكلة، والطرائق البديلة للحلّ، في جوٍ من الإصغاء الدقيق الى مشاعر الطفل وأفكاره .

- **ضبط نشاط الطفل** : أي منعه عن الحركة وإبعاده عن المكان الذي هو فيه حفاظاً على سلامته. ويفترض العناية بضبطه بهدوء دون إيذاء. ومن المستحب تركه إذا أظهر سيطرة على نفسه، وهذا ما يحميه من الانزعاج والإحساس بالخوف، على ان يترك بعدئذٍ لينام أو ليرتاح .
- **المهمة المتناقضة** : وهي المهمة المنافية للمنطق، بان يطلب الى الطفل الاستمرار بالغضب. ويتوقّع في هذه الحالة إقلاع الطفل عن غضبه لانه سيقاوم ما يطلب اليه فعله. أما إذا تخطى التعبير حداً معيناً فانه ينقلب الى كارثة حذّر منها، كما رأينا، أكثر من باحث في علم النفس.

٣-٣ استراتيجيات السيطرة على الغضب

- **السيطرة على الغضب الذاتي :**
  - وعي المرء لذاته .
  - إقامة حوار داخلي بنّاء .
- **السيطرة على غضب الآخرين، وتتمّ من خلال :**
  - وضع تقرير : موقف حاد – تواصل غير لفظي.
  - تفكيك الغضب
  - مواجهة إيجابية (توجيه رسائل إيجابية) .
  - فرض حدود : طلب إجراء تغيير في السلوك .
  - إنسحاب إيجابي .

وحين يعود المرء الى اتخاذ موقف غاضب، بجب استخدام استراتيجية السيطرة على الذات باللجوء الى إقناع الذات، للتفكير بعد ذلك بتفكيك غضب الآخر، ومواجهته أو الانسحاب. إن أخذ قسط من الراحة يمثّل إستراتيجية وسيطة يمكن الركون اليها .

فحين تكون في حالة غضب من صديق، بوسعك القيام بما يلي :

أ- تعرض ما لديك دون عناء تفكير .

ب- تحاول أن ترطّب الجو بمزحة صغيرة .

ج- تعرض حالة غضبك، وتطلب منه ردود فعله عليها (أي أن يجيب ...) .

د- تحاول التصرّف بعكس ما تشعر به، وان تخفي غضبك فتتصرّف وكأن شيئاً لم يكن .

هـ- تترك المكان دون ان تقول شيئاً .

وحين تكون في حالة عدم اتفاق مع أصدقائك من أعضاء الفريق، حول أمر هام :

أ- دافع عن وجهة نظرك .

ب- تناقش مع مجموعة الأصدقاء لتغلّب وجهة نظرك محاولاً جعلها مقبولة .

ج- تحقّق من وضع كلّ عضو من أعضاء فريق الأصدقاء ومشاعره، وابحث عن اختيارات تأخذ رأي كل واحد منهم بالاعتبار .

د- انضمّ لرأي الفريق .

هـ لا تشترك في النقاش ولا تحسب نفسك معنياً بالقرار .

٣-٤ سيناريوهات إدارة الغضب

وجد البعض أكثر من سيناريو لإدارة الغضب . نورد هنا النموذجين التاليين :

١ - سيناريو إقناع الذات :

سيناريوهات إقناع الذات	
المرحلة الأولى	**تعرّف المرء الى دوافعه** **الدوافع :** لدي رغبة في ...
المرحلة الثانية	**تعرّف المرء الى مشاعره** **الانفعالات :** لدي شعور ...
المرحلة الثالثة	**إعطاء المرء ذاته إشارة لأخذ قسط من الراحة وتهدئة الذات** **الإشارة :** إقناع الذات _____ أو أخذ قسط من الراحة والانقطاع الى التفكير أو تخيّل رؤية لوحة وقوف أو علم أحمر
المرحلة الرابعة	**عناية المرء بجسده** طريقة فيزيولوجية • أخذ نفس عميق واسترخاء ؛ • العمل على " نقاط التوتر "؛ • مطّ الفكّ ؛ • مطّ العنق ؛ * الركون الى الهدوء والاسترخاء .

المرحلة الخامسة	**الاطمئنان** تأكيدات تهدف الى الاطمئنان : • هذا ما يثيرني ولكنني أعرف كيف أتصرّف ؛ • لن أدع هذا يصيبني ؛ • سأضع مخططاً لتسوية المسألة ؛ • لا يستأهل الأمر أن نختلف: يمكنني أن أسوّي الأمر دون ترك أي ذيول؛ * بوسعي أن أسيطر على غضبي .
المرحلة السادسة	**التوقف عن تعظيم الأمر في الرأس** ان يفكّر المرء بأمور مهدّئة : • إن هذه الصرخات لا تتوجّه اليّ، ان هذا الشخص يصرخ ليعزّي نفسه؛ • ان حاجاته مشروعة تماماً كما هي حاجاتي ؛ • سنتمكن من تسوية هذا الوضع ؛ • لايمكنني ان اتوقّع بأن يتصرّف الآخرون على النحو الذي أرغبه ؛ • لا تلجأ الى التعميم، كن دقيقاً ؛ * لا تتكل على أي شيء تعتبره معروفاً ؛ * لا تصدر أحكاماً – كن فضولياً .
المرحلة السابعة	**التصرّف** * القيام بالتفكيك * المواجهة • الانسحاب

٤ – مهارات لتدريب التلاميذ على السيطرة على الغضب

٤–١ التخلّص من الغضب :

هذه بعض النشاطات التي يمكن اعتمادها للتخلّص من بقايا التوتر :

- قمْ بنشاط رياضي : ركض، ركوب دراجة، سباحة ؛
- قمْ بعمل تحب القيام به ؛
- عبّرْ عن مشاعرك بالكتابة، أو بالرسم، أو بتمثّلات بصرية خلاّقة ؛
- انزوِ في المكان المفضّل لديك ؛
- استخدمْ تقنية الاسترخاء (كالتأمل مثلاً) .

٤-٢ ملاحظات حول الغضب :

- إذا كان الغضب متناسباً مع المثير وقصير الأمد، كان الردّ سوياً سليماً .
- من يواجه المواقف الصعبة بغضب على نحوٍ مستمر يخشَ ان يصبح فريسة الغضب بإستمرار .
- يبتزّ الطفل المقرّبين منه برفع مستوى نوبات غضبه .
- يمثّل الطفل أحياناً نوبات من الغضب المصطنع .
- بعض من تنتابهم نوبات الغضب يعجزون عن مواجهة الاجهاد العصبي .
- ان لامبالاة الأهل بأولادهم قد يكون سبباً في سوء مزاجهم .
- ان إشعار الطفل بعجزه مصدر مثير لهياجه .
- ان تفسير الأهل والمعلمين سبب دعوة الأطفال للقيام بعمل معين يقيهم من سرعة الانفعال والغضب .

٤-٣ رسائل الى التلاميذ بما يخصّ الغضب

من المفيد ان يتبلّغ الأطفال الرسائل التالية :

١- الغضب شعور عادي كبقية أنواع الشعور .

٢- الشعور بالغضب أمر مقبول ، لكن طرق التعبير عنه ليست كلها مقبولة .

٣- لكلٍ منا الحق في الغضب .

٤- تمالك النفس في حالة الغضب هو تصرّف عاقل .

٥- يمكن التعامل مع الغضب بطرق إيجابية قد تؤدي الى النمو والتطور .

٦- من الضروري ان نعي المواقف التي قد تؤدي الى الغضب، والأمور التي تجعل الغضب يتأجج .

٧- إذا عبّر الطفل عن الغضب بعبارات هدّامة أدّى ذلك في الغالب، الى عدوانية ينتج عنها نزاع .

٨- الغضب ردّة فعلٍ نختارها نحن، فنحن من يختار الغضب، وما من أحد يجعلنا نغضب.

٩- للغضب حدّ عالٍ يصل اليه، ولا بدّ من تراجع الغضب بعد ذلك، ليعود المرء الغاضب الى وضعه الطبيعي .

الفصل الخامس

التسامح وقبول الآخر

مقدمة

١- تحديدات

١-١ تحديد التسامح

١-٢ تحديد الحكم المسبق

١-٣ تحديد العرقية أو العنصرية

١-٤ أصل الميول العرقية

٢- عدم التسامح وعدم قبول الآخر كأسباب في حدوث النزاع

٢-١ عدم التسامح كسبب في النزاع

٢-٢ منظور الحكم المسبق باعتباره داخل الأفراد ***(Intra-individuelle)***

٢-٣ منظور الحكم المسبق باعتباره ما بين الأفراد ***(Inter-individuelle)***

٣- التربية على التسامح

٣-١ القيم أساس للتربية على التسامح

٣-٢ الأهداف العامة لتعلّم التسامح

٣-٣ ظروف التسامح وشروطه

٤- مهارات لتدريب التلاميذ على التسامح وقبول الآخر

٤-١ التدريب من خلال المواد المنهجية

٤-٢ رسائل للمتعلمين

خاتمة

الفصل الخامس

التسامح وقبول الآخر

مقدمة

ان أهم ما على التربية القيام به اليوم هو تدريس القيم والكفايات الضرورية لتعلّم العيش المشترك، لذلك ينبغي تزويد المتعلم بفكر منفتح يتفهم الحضارات الإنسانية المتعددة والشعوب التي تعيش في ظل ثقافة هذه الحضارات التي نتشارك فيها . وتدعو التربية إلى نبذ العنف وتبنّي الطرق السلمية لحلّ الخلافات والصراعات، وترسيخ مشاعر الغيرية والانفتاح على الآخر واحترامه، والتعاضد والمشاركة . وسندرس المواضيع الناتجة عن كل ما تقدّم، فنبحث في التربية على التسامح والحكم المسبق، والعنصرية والسلوك المنطبع بها والأذى اللاحق منها بحقوق الشخص . كما نبحث في التسامح والتقبّل وفي ضرورة أن يقبل واحدنا الآخر، وغير ذلك من المواضيع التي تشجّع على التسامح .

ويشهد عالمنا تسوية خلافات، وعقد مصالحات، وتعايشاً وتعاوناً . وتتعدد في هذا العالم الثقافات، وتبرز كعامل اجتماعي يشمل العديد من المجتمعات . وقد أرخت هذه الثقافات بظلها على المدارس وأضحت الصفوف عالماً مصغراً، وأصبح التفاهم ما بين مواطني دول العالم، شرطاً لا مفرّ منه لخلق جوٍ طيب للتعلم في مدارس العالم قاطبة، وبـــات من الضروري ان يكون هذا التفاهم بين الثقافات موضوع تعليم، وان يتمّ في كل ثقافة إدخال موضوع التسامح كعنصر من عناصر المنهج، بغية ادخاله في الممارسة اليومية .

١ – تحديدات

فما هو هذا التسامح الذي يأخذ هذا الاهتمام العالمي اليوم، والذي يعتبر جزءاً من حقوق الانسان، وعنصراً من العناصر التي تثبت أركان السلام ؟ وما هو الحكم المسبق الذي يمنع الحوار والتواصل والتفاهم؟ وما هي المعرفية؟

١–١ تحديد التسامح :

يحدد المهتمون بحقوق الإنسان التسامح بأنه " توفير الحقوق للآخرين بحيث يتاح لشخصياتهم وهوياتهم ان تكون محترمة ". وهو نتيجة ثقافة معينة، وكل ثقافة هي في الأساس نتيجة تعلّم يهيئ الفرد لاكتساب قيمٍ اجتماعية . ومن بين القيم المعتبرة في ثقافتنا اليوم، التربية على احترام حقوق الإنسان وممارسة الديموقراطية واعتماد التسامح .

والتسامح مفهوم مجرد، فهو موقف أو وضعية اجتماعية، ولا وجود له في غياب الآخر. فإذا نظر إليه كوضعية اجتماعية، سعى إليه الأفراد والمجتمعات واعتبروه قيمة رفيعة مرغوباً فيها، وحاولوا اكتسابه ليكون جزءاً مهماً من سلوكهم .

وينطوي التسامح وقبول الآخر على عملين أساسيين يصدران عن الذات هما الإقرار والاحترام :

١ – الإقرار بأن الآخر يفكّر ويتصرّف على نحو مختلف عنا .

٢ – احترام حرية الآخر على الأصعدة الدينية والفلسفية والسياسية .

ويفترض كل من الإقرار والاحترام وجود عدم تعارض بين الطرفين. فلكي أتقبل الآخر يجب أن أكون قادراً على عدم تقبّله. فأنا اتقبّله بمقدار ما أملك من قوّة، وبمقدارٍ لا يؤثر فيه ذلك على قوتي أو سلطتي عليه، أي أنني أتقبّله عند عتبة معينة للتقبّل .

ولا يعني التقبل إمكانية مفتوحة على كل الاحتمالات، فتقبل فكرة تسطّح الأرض وضع مؤقت لا يستمرّ، وتقبّل التصرّف السيء أو الأنانية، أو القوة الغاشمة، أمر لا تتقبله الأخلاق. ان قبول جميع الآراء على أنها متساوية أمر غير صحيح، وهو عبارة عن لامبالاة حقيقية. ان من يطلب بالتسامح لتغطية لامبالاته، إنما يفعل ذلك للاستفادة بسبب عجزه عن بناء استقلاليته. ومن يطلبه إمعاناً في قمع الآخر، قد يحصل عليه بالإكراه، لكن المقموع لا يكون متسامحاً ضد القامع . أليس في التسامح تعبير عن تمزّق الرابط الاجتماعي بحيث يبقى الفرد بدون علاقة أصيلة مع الآخر ؟

إن التسامح يتطلّب علاقات متبادلة ليبقى في إطاره الأخلاقي، ولا يخفى ان المركنتيلية تعزّز التسامح لارتباط منطلقاتها بالفكر المنفتح الذي يؤدي إلى المصالح المادية للعديد من الأطراف.

وما يمكن ان ندعوه فلسفة تسامح، هو المبدأ الذي يسلّم بالمساواة بين الناس كلهم، دون تمييز عرقي أو ديني أو قومي، وغاية هذه الفلسفة استبدال علاقات القوة بعلاقات التحاور، وشعارها دائماً تفهّم وجهة نظر الآخرين. ويرى ديكارت ان التسامح يستلزم العطف أو المروءة التي تستطيع وحدها إحياء التعاطف الحقيقي .

ليس التسامح غاية، بل وسيلة. إنه الصفة الأساسية في العلاقات الاجتماعية التي ترفض العنف والضغط. وإذا كان السلام صعب التحقيق في غياب التسامح، فإنه في ظل التسامح يمكن تفعيل مجموعة من الإمكانات الإنسانية والاجتماعية الإيجابية، بينها إرساء ثقافة السلام .

والتسامح أمر مجرّد تصعب ملاحظته ويتعذّر قياسه، بينما تسهل ملاحظة عدم التسامح، لاسيما حين يتسبّب في انتهاك حقوق الإنسان. وبوسعنا أن نقيّم بسهولة نتائج عدم التسامح، لأنه يسمّم العلاقات الإنسانية، ويولّد كل أنواع التمييز الاجتماعي الرهيبة، ويوصل إلى نزاعات عنيفة وقاتلة أحياناً. والأمر ليس كذلك في التسامح، لأنه في أشكاله الأساسية لا يتطلّب، أوضاعاً يمكن ملاحظتها موصوفة سلفاً، وإجراءات دقيقة يمكن تقيّمها مسبقا فقطّ، بل يتطلب أيضاً، امتناعاً وتحفّظاً عن التقييم، تجنباً للنتائج الرهيبة التي تنتج عن عدم التسامح الصادر عن الأفراد والسلطات العامة .

١-٢ تحديد الحكم المسبق

وفي مجال التسامح وقبول الآخر حريّ بنا ان نتناول ما يسيء إلى هذا المفهوم، أي الأحكام المسبقة التي نكوّنها،وتجعلنا في حال قطيعة وانقطاع عن الآخر. فما هو الحكم المسبق إذاً ؟

الحكم المسبق هو ما يطلقه المرء من آراء على أساس تعميمات ومقولبات مفترضة، بدل الاستناد إلى وقائع قائمة، أو إلى سلوك خاص بفرد معين، أو بمجموعة معينة. وقد يكون حكماً إيجابياً أو سلبياً يطلق سلفاً، ودونما تفحّص مسبق، على شخص، أو فئة، أو على شيء، وهو بذلك يتضمن مواربات وتوقعات خاصة .

يعود هذا المصطلح إلى فئة المواقف والوضعيات، وينطوي على بعدٍ معرفي، وبعدٍ عاطفي مرتبط بالانفعالات والقيّم .

وفي علم النفس الاجتماعي يتعلق الحكم المسبق بفئات وأفراد يتميزون بإنتمائهم إلى فئة إجتماعية، أو بإضفاء صفة خاصة على هذه الفئة، وفي ضوئها يحكى عن حكمٍ مسبق على من هم من لونٍ معين، أو من جنسٍ معين، أو من طبقةٍ معينة ... وينظر إلى الحكم المسبق على انه يعبّر عن وضع تمييزي يترافق بحطٍ من القدر، وعدوانية، أو على عكس ذلك، أو قد يظهر إيجابية إزاء بعض الأفراد، أو الجماعات .

تركز الاتجاهات اليوم على التصورات التي تؤسس الحكم المسبق والأشكال اللغوية التي يعبّر بها عنه، وينقل بواسطتها، والإطارات الاجتماعية السياسية التي ينتج بها. أما النماذج النظرية التي تنمو انطلاقا من الحكم المسبق فإنها تعنى بشكله وبمفاعيله .

١-٣ تحديد العرقية أو العنصرية :

يثير مصطلح العرقية أو العنصرية ثلاثة اعتبارات :

- **إعتبار أول** يقوم على أن ثمة أعراقاً بشرية يمكن تحديدها.
- **إعتبار ثانٍ** يرى أن هذه الأعراق هي غير متساوية.
- **إعتبار ثالث** يتصوّر ان من حق الاعراق المتفوقة ان تحكم من دونها من أعراق أخرى .

ويبدو للكثيرين أن مفهوم العرق ما زال غامضاً، فإذا كان لون البشرة وشكل الرأس وطول القامة سمات بارزة مورفولوجياً، فان الناحية البيولوجية غامضة كلياً. وحتى لو سلّمنا باختلاف الأعراق، فأننا لا نلاحظ اختلافاً في القوة الجسدية أو العقلية. واذا كانت شعوب أوروبا تتمتع ببنية أضعف من شعوب أفريقيا مثلاً، وإذا كانت الثقافة لدى الأفريقيين أقل انتشاراً منها لدى الأوروبيين، فان هذا لايقلّل من إمكانيات الأوروبيين الجسدية، ولا من إمكانيات الأفريقيين الثقافية .

ولا يتوافق اختلاف الطباع مع تراتبية القيّم . فلا يجوز ان تكون اختلافات الطباع مصدر تعارض، بل مصدر تعليم، بمعنى ان الإنسان من أي عرق كان، إذا فهم غيره ازداد فهماً لذاته، واستفاد من ذلك عبرة لسلوكه في الحياة .

ويقوم مبدأ العرقية على التحكّم ببعض الأعراق الأخرى واستغلالها فيستأثر متبنّوه بالسلطة السياسية وبالمقدرات الاقتصادية ، كما كان الحال في جنوبي أفريقيا . ويذهب الأمر بأصحاب هذا المبدأ إلى إبادة الأعراق الأخرى، كما فعل سكان أميركا الشمالية بالأعراق الهندية .

ان العالم اليوم يجمع على إدانة مبدأ العنصرية أو العرقية، ويعتبر أنه ليس له أي أساس علمي، لا من الناحية البيولوجية، ولا من الناحية النفسية .

١-٣-١ أصل الميول العرقية :

ويبيّن علماء النفس الأميركيون دولارد ولوين ووايت، أن العرقية تنمو وتتطور في كل مجتمع " ذات نمط سلطوي " يثقل كاهل الأفراد بمجموعة من الاكراهات الصارمة . وفي هذه المجتمعات يتطور لدى الأفراد، على نحو عفوي، شعور بالعدوانية ينقلب ضد الأقليات الاتنية. وتبرز إمكانية حلّ المشكلة العرقية في الجماعة التي يتمتع أفرادها بكثير من الحرية وبقليل من الضغوط .

٢ – عدم التسامح وعدم قبول الآخر كأسباب في حدوث النزاع

٢-١ عدم التسامح كسبب في النزاع :

هذه مجموعة مصطلحات في عدم التسامح نوردها هنا لتطلعنا على فهم مزيد من المؤثرات لفهم حالات عدم التسامح :

- معاكسة الآخر، أوازعاجه، أو تعنيفه*(Brimades)* : وهي تصرفات تهدف عن سابق تصوّر وتصميم، الى تحقير الاخرين والتقليل من أهميتهم. ويكون القصد من ذلك في الغالب، إكراههم على الانسحاب من المجتمع، أو التنظيم، او المجموعة.
- الحطّ من قدر الآخر، والاستهتار به، وامتهان كرامته، وانتهـــاك حرماته *(Profanation ، Dégradaion)* وهو شكل من أشكال تدنيس البنى والرموز الدينية أو الثقافية، ودأب على الحطّ من عقائد أشخاص يرون ان هذه البنى ذات معنى، وجعلها مثاراً للضحك .
- الفظاظة ضد الآخر والشراسة والخشونة *(Brutalité)* : هي استخدام قوة بدنية متفوقة، أو استخدام قوة عددية لإذلال الآخرين وإهانتهم، أو لحرمانهم من ممتلكاتهم، أو من كيانهم القانوني، أو لإكراههم على القيام بأعمال معينة .
- طرد الآخرين وإبعـــادهم *(Expulsion)* : وهو عمل موجّه يرفض الآخرين، ويرفض أية إمكانية لتلبية حاجاتهم الأساسية، و/أو الإسهام بعامةٍ في الحياة الاجتماعية، وبنشاطات المجتمع بخاصة .
- عزل الآخرين وفصلهم فرزهم *(Ségrégation)* : وهو فصل يتمّ بحق أشخاص، أو أعراق، أو طوائف، أو أجناس مختلفة لصالح فئة اجتماعية، على نحو ما هو قائم في التمييز العنصري .
- قمع الآخرين *(Répression)*: هو حرمان الآخرين بالقوة من التمتع بحقوقهم الإنسانية .

وهناك عدة توجهات تنطلق منها دراسة العمليات التي هي في أساس الحكم المسبق .

٢-٢ منظور الحكم المسبق باعتباره داخل الأفراد *(intra-individuelle)* :

يستوحي منظور الحكم المسبق، باعتباره داخل الأفراد، النظرية الفرويدية القائلة بوجود دوافع عدوانية، وببروفيل نفسي خاص للشخص الذي يتعرّض للحكم المسبق. فالعدوان يؤججه وضع يتّسم بالحرمان والكبت، وبنية شخصيةٍ متسمة بتربية عائلية تسلطية تفسح في المجال لبناء سلالم ميول معادية للديموقراطية، ومؤيدة للعرقية والأفكار المسبقة باتجاه الاقليات أو الفئات المختلفة عن مجتمعاتنا .

وقد تحدد هذه التربية القمعية أيضا النسق المعرفي للشخص الذي يصدر حكما مسبقًا، ويستخدم شعارات بطريقة جامدة، وتعمم هذه الشعارات على المنتمين لفئة واحدة دون الأخذ بالاعتبار الفروق بين الأفراد، ولا تغير هذه الشعارات إذا ما ظهرت معلومات جديدة أو متناقضة .

وتتسم البنية العقلية لمُصدِر الحكم المسبق بالتقوقع والضيق وانغلاق الفكر. والتيار الذي يتطرّق إلى دراسة الحكم المسبق بعبارات الإدراك والمعرفة الاجتماعيين، يعتبر نمطاً من التفكير عادياً محكوماً بفكر مقولب يقتصد في المعرفة ويبسّط المحيط الاجتماعي .

٢-٣ منظور الحكم المسبق باعتباره ما بين الأفراد (*inter - individuelle*) :

الحكم المسبق بإعتباره داخل الأفراد مبني على عدة أسس :

- قد ينشأ الحكم المسبق عن تسوية للحالات الاجتماعية التي هي في حالة نزاع أو تنافس، ويؤمّن في حال الإجماع على تبنّيه، تماسكاً ما بين المجموعة . .
- تعيد نظرية التصنيف الاجتماعي الحكم المسبق إلى الوظائف التي يخدمها في حماية حقوق هذه الفئة، وفي دعم الهوية الاجتماعية لأفرادها حين تتلاقى مقارنة فئة بفئات أخرى نزعت عنها القيم .
- الحكم المسبق من الحكم المسبق من عدة هناك عدة توجهات تنطلق منها دراسة العمليات التي هي في أساس الحكم المسبق .

وللحكم المسبق مفاعيل تأخذ صورة سلوك تمييزي . ويميل هذا السلوك إلى جعل توقعات الحكم المسبق إجراءات فعلية . وقد يؤدي هذا السلوك عند من يقعون في شباك هذا الحكم، إلى استدخال صور سلبية عن الذات، وهبوط في تقدير ذواتهم، وبالتالي إلى ميل لسلوك مسلك يبرّر الحكم المسبق .

وإذا كان الحكم المسبق له كل هذه المفاعيل، فماذا يمكن أن يشكّل عائقاً آخر أمام التسامح كالعرقية أو العنصرية ؟

٣ – التربية على التسامح

٣-١ القيَم أساس للتربية على التسامح :

تعمل التربية على التسامح على إطلاق ثلاث قيم هي: السلام، وحقوق الإنسان، والديموقراطية، ولكل قيمة أهداف ومشكلات وسياق . والجدول التالي يفصّل ذلك :

الجـــدول رقم ١

الإطـــار المفهومي للتسامح : الأهداف والمشكلات

(نقـــلاً عن : UNESCO , La Tolérance porte ouverte sur la paix, Paris, 1994, p.21 .)

القيَم	أهـــداف/ تسامح	مشكلات/عدم تسامح	سيـــاق التسامح
السـلام	-نقاش بين المواطنين - صراع بنّاء - علاقـــات تعاون اجتماعية	العنف : - الجسدي - البنيوي - الثقافي - النفساني	- دعم السلام ووسائل أخرى لاحتواء العنف ومعالجة نتائجه الهدّامة. - تفاوض، توسّط، تدخّل السلطة القضائية. حلّ لاعنفي للصراع
القيَم	**أهـــداف/ تسامح**	**مشكلات/عدم تسامح**	**سيـــاق التسامح**
حقـــوق الإنسان	- تنوّع ثقافي - تنوّع ديني - تعدد سياسي.	- تمييز جنسي، عرقية، اتنية، فقر، استغلال، أحكام مسبقة، تمييز، إذلال.	- تعاون ما بين الثقافات حوار بين الأديان. - إجراءات لحماية حقوق الإنسان. - توزيع عادل للموارد. - تنمية مستدامة.
الديموقراطية	-كثرة الفلسفات الآراء السياسية. - نقاش حول السياسة العامة. - الدخول غير الحصري إلى معلومات كاملة حول المسائل ذات المنفعة العامة.	-عوائق أمام المشاركة السياسية. -التنكّر للحريات الأساسية. -رقابة ووضع يد على الاعلام الرسمي.	- نقاشات سياسية شرعية ومفتوحة - مشاركة مباشرة أو من خلال ممثلين في أخذ القرارات. - وسائل إعلام مسؤولة وحرة لاعلام الجمهور.

وتتوجه هذه التربية إلى جمهور عريض في كافة أرجاء العالم، بكل ما فيه من تعدّد . وهي تهدف إلى القيام بأعمال اجتماعية تعزّز بناء السلام من خلال احترام الإنسان بممارسة الديمقراطية . وتواجه تيـــاراً من عدم التسامح يهدّد بخطورته حقـــوق الإنسان والديموقراطية والسلام .

ويجدر بنا ان نوضح ان الاطار المفهومي الذي يعرض فيه التسامح هنا، يتناول التسامح بالتحليل كبداية لا كنهاية . إن التربية على التسامح هي افتتاح لعملية طويلة الأمد، ولعمل في العمق، بغية بناء السلام .

ومع ان حدود التربية على التسامح تبدأ بالبيت لتتناول كل ما في الكون، إلاّ أننا سنحاول ان نبقى في حدود المجتمع المحلي، وما يعانيه، محاولين قدر الامكان، البقاء في جدود المدرسة .

فعلى الصعيد المدرسي نتناول موقف الصف من التسامح، فنبحث في المؤشرات السمحة التي نلاحظها بين التلاميذ، ونحاول تبيّن الإجراءات التي يمكن القيام بها لزيادة هذه المؤشرات . كما نبحث في عوارض عدم التسامح التي يلاحظها التلاميذ بصفة شخصية، أو تلك الأعمال من عدم التسامح التي اشتركوا فيها، والظروف التي مورست فيها. وندرس ردود فعل جمهور المدرسة على هذه الأعمال إزاء الذين مارسوا عدم التسامح وأولئك الذين تعرّضوا له، وما إذا كانت ردود الفعل قد أشفت مرضى عدم التسامح، أو رفعت من أعمال عدم التسامح .

وفي هذا المجال يمكن للمعلم ان يدرس المعايير والتعليمات التي تضعها المدرسة لزيادة التسامح، ويحاول من خلال إشراك تلاميذه في هذه الدراسة معرفة مدى كفاية هذه المعايير، وما الممارسات الفعلية للتلاميذ في ظل هذه المعايير النظرية، ويدرس الإجراءات التي تزيد من ممارسة التسامح وتفعيله .

ويدرس التلاميذ مواقفهم كأفراد أو كمجموعات إزاء بعض المشكلات داخل المجتمع المدرسي أو ربما المحلي المتعلقة بعدم التسامح ، ويتعرّفون إلى المواقف المسبقة التي يأخذها الأفراد، أو المجموعات تجاه شخص معين، أو مجموعات أشخاص، أو فئات معينة، على الا يتمّ ذلك في جو مثير يعطّل ما يسعى إليه المعلم، أو يؤلب فئات من المجتمع المحلي ضد توجهنا الإنساني المتسامح .

وندرس في إطار الحضّ على التسامح الإشارات العامة التي تشجّع عليه، فنتناول اللغة ودورها الإيجابي ونتعرّف إلى مخاطر السلبية فيها، والنظام العام، والعلاقات الاجتماعية، وعلاقات الأكثرية بالأقلية، والجماعات الأصلية، والظواهر الطائفية، والتعاون بين الجماعات، وسلوك القهر، والفظاظة، والطرد والاصطفاء والضغط والقمع، والتعريض والاذلال .

والتربية على التسامح حصيلة عمل يمكن ان تساهم فيه مؤسسات اجتماعية عديدة وأفراد، كالمجالس البلدية، والكنائس والجوامع، والسلطات الاجتماعية، والأهل وأعضاء المنظمات المحلية ومنشّطي الجماعات، والعاملين الاجتماعيين، والمدارس ومدرّبي المدرسي .

٣-٢ الأهداف العامة لتعلّم التسامح :

تتوزّع الأهداف العامة لتعلّم التسامح على ثلاث قيم هي الكرامة الإنسانية، والعدالة الاجتماعية، والتعاون واللاعنف . ولكل قيمة معارف وكفايات وأسس للتقييم، وهي مفصّلة في الجدول رقم ٢ على النحو التالي :

الجـــدول رقم ٢

التسامح : الأهداف العـــامة للتعلّم

(نقـــلاً عن : **UNESCO** , *La Tolérance porte ouverte sur la paix, Paris, 1994, p.22* .)

القيـــــم	المعـــارف	الكفـــايـــات	أساس التقييم
الكرامة الإنسانية (حقوق الإنسان)	- قيّم الهويات الإنسانية الشخصية والثقافية.	- التعاون عبر الثقافات - استخدام المعايير في مجال حقوق الإنسان لإصدار حكم على المسائل المحلية	-البراعة في إنجاز المهام العبر ثقافية -البراعة في التطبيق على حالات ملموسة
العـــدالة الاجتماعية (الديموقراطية)	-أشكال متعددة للسياق والمراقبة الديموقراطيين	- تفكير ناقد - تواصل في الوقائع والآراء - اتخاذ القرارات السياسية	-عرض المواقف النموذجية وتأويلها -عرض المشكلات والحلـــول الممكنة ووصفها -عرض الحجج التي تبرّر وضعاً سياسياً
المجتمع القائم على التعاون واللاعنف (السلام)	-أشكال أخرى من التصدّي على نجوٍ بنّاء للخلافات والنزاعات	- حوار ونقاش - تسوية النزاعات	-حجج شفهية وكتابية لصالح حلول وتبادلات لحلٍ منها واختيار -تصوّر إجراءات لتسوية النزاعات

واذا كان ما ذكرناه يعزّز التسامح، لكننا نجد ما يقف في وجه التسامح ويحول دون قيّم السلام وحقوق الإنسان والديموقراطية والكرامة البشرية والعدالة الاجتماعية والتعاون بين البشر. اننا نعني بذلك مجموعة من المعوقات بينها الأحكام المسبقة والمعتقدات العرقية .

٣-٣ ظروف التسامح وشروطه :

يمكن معرفة الصف المتسامح من خلال عدة مؤشرات تتناول اللغة، والنظام، والعلاقات الاجتماعية، وأخذ القرار، والعلاقات بين الأكثرية والأقلية، والأحداث الخاصة، والأحداث والنشاطات ذات الطابـــع الثقافي، والممارســـات الدينية، والتعاون بين المجموعات .

– **اللغة:** تستخدم في الصف المتسامح لغة معينة تغيب عنها الصفات والنعوت العرقية والاثنية والجنسية. فلا يوجّه تلامذة الصف المتسامح إهانات إلى بعضهم البعض، ولا كلاماً يقلّل من الاحترام. وهم يشجّعون من يتكلم لغته الوطنية أو لهجته الخاصة .
وتستخدم في لوحات الإعلان لغة محايدة في ما خصّ الجنسين، كما تستخدم لغة الأقلية. ولا تستخدم في وصف الأحداث والأشخاص صفات أو أفعال يداخلها مواقف مسبقة .

– **النظام في الصف :** يتلقّى التلاميذ التعليم في مكان واحد، ويسمح لهم ان يحضروا كل المحاضرات ويساهموا في كل النشاطات، لا بل يطلب إليهم جميعاً القيام بذلك . ويهتم كل منهم بالإسهام في إيجاد الجو الصالح للتعلم . ويتميز النظام العام بالمساواة بين الأشخاص، أي بتكافؤ الفرص في التقديمات الاجتماعية والنشاطات العامة والامكانيات الاقتصادية والتربوية أمام النساء والرجال والفتيان والكهول من كل الطبقات .

– **العلاقات الاجتماعية :** يلتقي التلاميذ معاً في تحاور مستمر ويتصرّفون إزاء بعضهم بعضاً بطريقة تتسم بالاحترام المتبادل والكرامة الإنسانية لكل أفراد الصف، والمجتمع المدرسي .

– **أخذ القرار :** وفي الصف المتسامح يطلب من جميع التلاميذ إعطاء رأيهم بشؤون الصف، والاشتراك بمناقشة عدد من المسائل واتخاذ قرارات بخصوصها . ويدلّل التلاميذ على مدى ديموقراطيتهم من خلال ممارساتهم داخل المؤسسة .

– **العلاقات بين الأكثرية والأقلية :** والصف المتسامح يدعو إلى عمل ديموقراطي وفرص متساوية للأقليات وللصبيان والبنات . ويدعو إلى توفير إطار يتيح إقامة تبادل بين فئات الأغلبية والأقلية، أو بين الاثنين، والسهر على الوحدة الثقافية لدى الأقليات وتشجيعها على التحدّث بلغتها . ويُحرَص على تأمين احترام الكرامة الإنسانية وكل حقوق التلاميذ الذين ينتمون إلى أقليات .

– **أحداث خاصة :** وفي المناسبات يشترك التلاميذ على قدم المساواة في العروض التي تقدم أثناء الأعياد الخاصة والأعياد الوطنية . فتضم لجان الاستقبال والتمثيل والرقص والنشاطات أفراداً من الذكور والإناث، ومن الأكثرية والأقلية ومن أصحاب المعتقدات جميعاً .

– **أحداث ونشاطات ذات طابع ثقافي :** وتحتفل المدرسة بالمناسبات التي لها طابع ثقافي لكل فئة من فئات التلاميذ .

- **ممارسات دينية** : ومن حق تلاميذ الصف المتسامح ان يعرضوا على رفاقهم ما هو من معتقدات دياناتهم، إذا شاء الآخرون .

- **التعاون بين المجموعات** : ويُشرك التلاميذ في نشاطات المجموعات على نحو متنوع، تلامذة من عدة ثقافات أو أديان أو أجناس أو أعراق، في كل مرة يجد المعلم ذلك متاحاً .

٤ – مهارات لتدريب التلاميذ على التسامح وقبول الآخر :

٤–١ التدريب من خلال المواد المنهجية :

ويمكن أن يتمّ إدخال هذا المفهوم من خلال التعليم المخصّص المباشر، ومن خلال النشاطات التي تعتمدها المواد المنهجية والقيم والتصرفات المتسامحة . فكل مادة وكل نشاط يوفر ان إمكانيات مدّ التلاميذ بالقيم والممارسات التي من خلالها يسهم التسامح في تنشئة المجتمعات، والمدرسة هي نفسها مجتمع ومختبر معاً لتعلم التشارك مع مجتمعات أوسع على المستوى المحلي والوطني والعالمي .

فتعليم اللغات يمكن ان يكون بوصلة توجهنا لتعلّم يتخطّى الثقافات،

وتعليم الآداب قد يكون مفتاحاً لدراسة القيّم،

والتاريخ منطلقاً لفهم عميق للخبرة البشرية وتطورها،

والدراسات الاجتماعية والتنشئة المدنية سبيلاً لتعلّم قواعد التسامح وأصوله،

والعلوم مجالاً لقضايا القيم والمسؤولية،

والرياضيات ميداناً لإحصاءات تعنى بالعدالة والمساواة،

والفن ساحة تعبير عن المشاغل الإنسانية الأصيلة .

٤–٢ رسائل للمتعلمين :

اننا نسعى في مدارسنا لايصال مجموعة من " الرسائل على التسامح " يمكن اختصارها بما يلي :

- التسامح هو سلوك يمكن تعلمه، ويمكن أن يكون موضوع عرض اختباري فيفهمه المتعلمون .
- التسامح هو المستوى الأدبي المطلوب، بينما القبول هو الهدف الحقيقي.
- إحدى أفضل الطرق للتعلم هي كيفية تقبل من يكونون مختلفين عنا. التفاعل المباشر مع هؤلاء .
- الاعتراف بحق الآخرين في الحياة وفي الوجود .
- الالتزام بموقف يؤيد وجود الآخرين في دائرة المجتمع الذي نعيش فيه .

- تقدير الأشكال الخاصة للتنوع البشري .
- القدرة على دمج الفروقات بطريقة تغني المجتمع وتعزّزه .
- القدرة علي تصوّر أهداف مشتركة ذات منافع متبادلة لفئات اجتماعية مختلفة والسعي لبلوغها .
- الاعتراف بان المجتمعات البشرية تتعلق بعضها ببعض، والعمل على تعزيز تلاقٍ إيجابي للتعددية في عالم مترابط المصالح .

أن هذه الرسائل على التسامح يقتضي إدخالها في المنهج المدرسي كأي نشاط في أية مادة، والغاية من ذلك تربية التلاميذ على السلام وحقوق الإنسان والديموقراطية .

خاتمـــة

اننا نأمل من خلال ما تقدّم أن يسهل على المعلمين تبيّن بعض مجالات العمل في مجال التسامح، فيساهمون من خلال مطالعاتهم وانتقاداتهم في إغناء هذه المادة التدريبية التي نرجو أن تكون منطلقاً لاهتمامهم بتلامذتهم، فيحصدون ثمار الوفاق والوئام في مجتمع سيسعد بإعتمادهما .

الفصل السادس

السلطة والنفوذ وأثرهما على العلاقات النزاعية

مقدمة

١- مفهوم السلطة

١-١ تعريف السلطة

١-٢ الفرق بين السلطة والنفوذ

١-٣ تطور النظرة إلى السلطة والنفوذ

١-٤ نسبية السلطة

١-٥ مصادر السلطة

٢- السلطة سبب في حدوث النزاعات وتفاقمها:

٢-١ أساليب القيادة التربوية

٢-٢ ماذا يحصل عندما يفرض المعلم نفوذه على التلاميذ؟

٢-٣ لعبة النفوذ تؤدي الى نزاع مكشوف او مكتوم؟

٢-٤ ظاهرة الخضوع للسلطة

٢-٥ السلطة واتخاذ القرار

٣- استخدام السلطة ايجابياً في الحالات النزاعية

٣-١ ثلاثة مواقف في السلطة

٣-٢ المشاركة في السلطة

٣-٣ توازن النفوذ اثناء التفاوض

٤- تدريب التلاميذ على مواقف ومهارات جديدة

٤-١ وعي علاقات القوة

٤-٢ رفض علاقات القوة

٤-٣ المشاركة في السلطة وتحمّل المسؤولية

٤-٤ مواجهة لعبة النفوذ

٤-٥ سلطة الانفعالات والمشاعر

٤-٦ مدى نجاح للسلطة

مقدمـــــة

إن العلاقات بين الناس هي دائماً عرضة لعدم توازن ناتج عن موقعهم غير المتكافئ في هرم السلطة، وكذلك عن كيفية استخدامهم لها. فالبنى الاجتماعية السلطوية، والممارسات التي تواكبها، تخلق أرضية خصبة للعلاقات السلامية أو النزاعية، وسبل التعامل معها. والتلاميذ – كما المعلمون – يدخلون المدرسة وهم يحملون مواقف واتجاهات سلبية أو إيجابية تجاه الوضعيات النزاعية، واشكالاً في التصرفات في الحالات النزاعية تتجاوز جدران المدرسة. ولكن هذه الأخيرة تستطيع تربية التلاميذ أو إعادة تربيتهم – على مواقف وتصرفات إيجابية تجاه النزاعات، مما يخفف من حدوثها ويعزز إمكانية التعامل معها بسبل إيجابية وسلامية، تنعكس على الجو الاجتماعي المدرسي والعلاقات فيه، ولا تلبث أن تتجاوز المدرسة إلى خارجها أي إلى المجتمع عامة.

وفي الصفحات اللاحقة سنحاول تقديم الأسس المفهومية للسلطة وسبل التعامل معها وعلاقة السلطة بالنزاعات، مما يمهد – أمام المعلمين – الطريق أمام الأنشطة المقترحة في كتاب الموارد.

وينصب اهتمامنا هنا بشكل خاص على العلاقة التربوية [معلم × تلميذ] – بهدف إبراز مخاطر العلاقة السلطوية. ولكن مشروع "حلّ النزاعات في المدرسة" يتوجه إلى علاقة [تلميذ × تلميذ] بالدرجة الأولى. ومن هذه الناحية لا نجد ابحاثاً متوفرة كما بالنسبة لسلطة المعلم مع التلميذ حيث تساعد العلاقة الهرمية (بالنسبة لهرم السلطة) بخلق عدم تناظر بينهما؛ وبكلام آخر ان العلاقة بين المعلم والتلميذ هي غير متناظرة *(asymétrique)* مما يفسح في المجال أمام بروز ظاهرة السلطة وانحرافاتها.

ومع ذلك – أو بالرغم من ذلك – فإننا نبدي الملاحظات التالية استناداً إلى خبرتنا اليومية وانطلاقاً من هذا التساؤل: هل هناك نزاعات بين التلاميذ يمكن أن يكون فيها دور لعامل السلطة؟

– إننا نلاحظ بشكل فاضح في المدارس كيف أن بعض التلاميذ يستخدمون قوتهم ونفوذهم للاستقواء *(intimidation)* على رفاقهم.انهم يستغلون قوتهم الجسدية أو التحصيلية، أو انتماءهم الاجتماعي، أو حظوتهم لدى المعلم وغيره ليزيدوا من نفوذهم على الآخرين. وهذا ما يترك آثاراً سلبية على النمو الاجتماعي للتلاميذ مما يخلقه من أعراض الخضوع والنميمة والحقد... فيستطيع المعلم القيام بأنشطة تزيد من وعي التلاميذ لهذه الظاهرة وإدراك مخاطرها وسبل مواجهتها، لتجنب حدوث النزاعات وتفاقمها.

– وثمة ظاهرة مدرسية – وهي شكل من أشكال ظاهرة عامة – يمكن تسميتها "بالتماهي مع المعتدي" . فالتلميذ الذي يضطر للخضوع إلى سلطة غاشمة، سيتقبل هذا الأمر ليصبح طبيعياً وبديهياً بالنسبة إليه، ومن ثم يمارسه على الغير بنفس الطبيعية (هذه الظاهرة معروفة جداً في القطاع العسكري حيث يمارس الرقيب مع الجندي نفس الأساليب التي يمارسها الضابط عليه، وكأنها أمور طبيعية). وهنا ايضاً المطلوب هو توعية التلاميذ وتزويدهم بالقدرة على التحليل وبسبل تفكيك هذا الميكانيزم.

– في تجربة ذات صدى عالمي قام بها مللغرام *(Millgram)*، تمّ الكشف عن ايوالية "شرعنة العنف" . فعندما يظهر شخص وكأنه يتمتع بسلطة شرعية (إدارية أو علمية أو دينية ...) فانه يستطيع أن يطلب من شخص آخر ممارسة العنف. وهذا الأخير يستجيب لهذا الطلب معتمداً على شرعية سلطة الأول. هكذا يقوم رجال الأمن مثلاً بأعمال عنف ضد المتظاهرين باسم الشرعية، ويقوم عريف الصف بمعاقبة رفاقه وظلمهم بناء على تعليمات المعلم، وذلك بغض النظر عن مدى عدالتها. وهنا يستطيع المعلم أن يبني أنشطة على حالات من علاقات السلطة تبدو بديهية، فيقومون بتحليلها وبيان مخاطرها على حياتهم الشخصية والجماعية، وبتصور مواقف ومهارات لمواجهتها بشكل إيجابي.

١ – ما هي السلطة ؟

ضع علامة (X) في المربع المناسب:

١- في ما يلي لائحة بمفاهيم قد تكون ذات علاقة بمفهوم السلطة. فعندما تجد ذلك، ضع علامة (X) في المربع المناسب.

٢- ما هي الارتباطات الثلاث الأهم لديك بين المفاهيم المقترحة؟ رتبها حسب أهميتها بوضع رقم إلى جانبها.

– مسؤوليـــة	☐
– رقابـــــة	☐
– خدمـــــة	☐
– كفـــــاءة	☐
– تنافـــــس	☐
– معلومـــات (إمكانية الحصول على ...)	☐
– ثقافـــة وعلـــم	☐
– تأثير	☐
– موقع إداري	☐
– قـــــوة	☐

– مـــــال	☐
– نشـــــاط	☐
– احترام الذات	☐
– سحـــــر	☐
– حكمـــــة	☐
– ذكـــــورة	☐
– أنوثة	☐
– ذكـــــاء	☐
– تلاعـــب	☐
– قهـــــر	☐

١-١ تعريف السلطة[١]

Raven & French : النفوذ هو القدرة على التأثير على الأشخاص أو الأوضاع عن طريق تعاون الآخرين أو بدون تعاونهم.

John Haynes : النفوذ هو القدرة على فرض رقابة على الموارد الانفعالية، والاقتصادية والمادية التي يرغب فيها الآخرون، والوصول إلى هذه الموارد.

Parenti : السلطة هي القدرة على الوصول إلى ما نريده.

K.B. Karp : النفوذ هو القدرة على تحقيق رغباتنا بواسطة الموارد المتوفرة في البيئة.

Rollo May : السلطة هي القدرة على إحداث أو منع حدوث التغيير .

السلطة تبدو من خلال هذه التعاريف ما بين فردية[٢]، ولكن تبقى طبيعتها غير معروفة. وإن النموذج أو المصدر الأصلي لجميع أنواع السلطة هو السلطة السياسية. لذلك من الأفضل اعتبار السلطة بأنها القدرة الحقيقية والفعلية على وضع قواعد وفرض السلوك الذي ينظم الحياة العامة. وهذا يتطلب أن تكون السلطة قادرة على فرض احترام هذه القواعد العامة. فإن كان الناس يخضعون للقواعد فهذا يعني أنهم يقبلونها وتصبح السلطة غير ذات فائدة. لكن الفائدة هي عندما تقوم السلطة بدور قيادي، أو بكلام آخر القيادة السياسية للجماعة هي التي تولد السلطة.

وعلى هذا الأساس، فإن فرض القواعد بالقوة لا يعطي نفوذاً، ولا الخضوع السلبي لها يعبر عن نفوذ. لكن الاعتراف بالسلطة هو الذي يعطي النفوذ. إذن يجب الفصل بين السلطة والقوة، بل اعتبارهما متناقضين، لأن القوة تستدعي القوة والسلطة تستدعي التوافق والاعتراف بالقواعد. لذلك فإن السلطة تفترض وجود قواعد وأنظمة وحيث لا أنظمة لا سلطة.

باختصار، يجب أن ننظر إلى السلطة ليس كاضطهاد ومنع وقمع من جهة، وخضوع وإذعان من جهة أخرى، بل كتنظيم للحياة الجماعية.

– والسلطة هي علاقة. فإذا لم تجد طرفيها: الذي يفرض السلطة والذي يخضع لها، لا يمكن أن تكون. فهي إذن لا توجد في ذاتها كما يظن بعض الناس.

وعندما يعمل عدة أشخاص من أجل هدف مشترك، يصبحون مترابطين فيما بينهم، أي في علاقة نفوذ مع بعضهم البعض. وتعبر هذه العلاقة عن نفسها بالتبادل – لغة أو تصرف – فيما بينهم؛ بحيث أن كلاً منهم يؤثر[٣] في الآخر. وفي هذه الحالة لا يمكن الحكم مسبقاً بالسلبية على علاقة

---

(1)- نقلا عن : Institut international Canadien de la négotiation pratique, La gestion des conflits en milieu de travail P. IV – 6

(2)- interpersonnel

(3)- influence

النفوذ. وهذا متوقف على نوعية التبادل[١] فيما بينهم، ولمصلحة من. فالحب، والتواصل، والتعلم، والإدارة، كلها علاقات نفوذ. وهي علاقات أداتية[٢] نفعية، لأنها تبغي الوصول إلى شيء ما. وهي متغيرة بحسب الأشخاص الذين نتعامل معهم، وليست أحادية بل تبادلية[٣] بين الأشخاص. ولكنها ليست بالضرورة متوازنة خاصة عندما يختلف ميزان القوى كما في العلاقة التربوية لأنها غير متوازنة[٤] .

إن التفاوض هو خير وسيلة لإقامة سلطة أو نفوذ فعال. وهو يتمثل بالعبارة التالية: " إنني بحاجة إلى...، أطلب... – ولكن لك الحق في... – ماذا تقترح علي؟... " أما استخدام أسلوب الأمر الذي لا يقبل التراجع فيؤدي إلى التمرد العلني، أو الطاعة الظاهرية، أو الانصياع الاستراتيجي (بقصد الثأر لاحقاً)... مع ما يستتبع ذلك من كتم للمعلومات، وكذب، وتغيب، و...

وتعبر السلطة عن نفسها بأساليب متعددة مثل القمع، أو المكافأة، أو العقاب. وبواسطة هذه الأساليب تمارس لعبة نفوذ لا يمكن إلا أن تكون نتائجها سلبية.

١–٢ الفرق بين السلطة والنفوذ

في اللغة الفرنسية يميزون بين السلطة[٥] والنفوذ[٦] . فالسلطة شخصية وتستند إلى صفات الشخص. ومن هنا فهي يمكن تنميتها بشكل مستمر من خلال تحسين هذه الصفات. فنقول مثلا عن شخص متفوق في حقل الطب بأنه صاحب سلطة، أي أن كلمته ذات وزن نظراً إلى سمعته في هذا المجال.

أما النفوذ فيعتمد على الموقع في هرم السلطة الشكلية بوجه عام. فالوزير ذو نفوذ لا يتمتع به رئيس الدائرة مثلاً، والعامل لا يتمتع بنفوذ رب العمل اقله بسبب الموقع هنا.

ولا شك انه من الصعب – عمليا – التمييز بين السلطة والنفوذ. فسرعان ما يتحول النفوذ إلى سلطة والسلطة إلى نفوذ. وإذا كانت السلطة بحد ذاتها وبالمطلق إيجابية لأنها تعبر عن تطور قدرات الشخص، وبدون تأثير سلبي على الآخر، فان النفوذ لا يتم إلا على حساب الآخر.

ومن هنا يصبح تحول السلطة إلى نفوذ أي القوة العامة إلى قوة شخصية تخدم مصالح الشخص، هو ما يسمى بفساد السلطة[٧] .

1- échange
2- instrumentale
3- réciproque
4- asymétrique
5- Autorité
6- Pouvoir
7-Corruption

وفي هذا الفصل – وبالرغم من الفرق بين السلطة والنفوذ – فاننا لن نحاول بشكل منتظم التفريق بين السلطة والنفوذ، لان هذا التمييز غير مألوف في اللغة العربية، فنستخدم هذين المفهومين معا أو متفرقين حسبما يبدو لنا اكثر سهولة للفهم لدى القارئ العادي.

١-٣ تطور النظرة إلى السلطة والنفوذ

إن النظرة إلى السلطة قد تغيرت عبر التاريخ. ونحن نلاحظ اليوم نظرة جديدة إلى السلطة وفصل السلطات والمشاركة في اتخاذ القرارات الخ... ويمكننا أن نميز سبعة تصورات للسلطة:

١- **الحق الإلهي:** وهنا يندمج الزمني والروحي: فالملك مثلاً ليس حاكماً فقط للرعايا بل هو يمثل أيضاً الدين والحق الإلهي. وفي هذه الحالة تكون السلطة غير محدودة؛ ويكون باستطاعة صاحب السلطة الدينية استخدامها لتعزيز مواقفه الزمنية والعكس صحيح.

إن هذه النظرة إلى السلطة ما تزال سائدة إلى حد ما. "فرضى الله من رضى الوالدين" هو من هذا القبيل. والعلاقات الأبوية، والنظرة إلى الحاكم أو المسؤول كأب وكرمز لا يجوز المس به ...

٢- **النظرة الشخصية:** حسب هذه النظرة فان بعض الأشخاص يتمتعون بصفات تؤهلهم للتمتع بالسلطة[١]. وقد تبين أن الذكاء، والمبادرة، والثقة بالذات، والأثر "هليكوبتر" هي الصفات الأكثر تحديداً للقيادة ومركز السلطة[٢].

٣- **النظرة الشرعية:** وهنا تبدو العلاقات السلطوية ميكانيكية لا دور للأشخاص فيها. الصلاحيات موزعة و "هكذا يقول القانون". إن الموقف من السلطة هنا سلبي. فعدم الثقة بالسلطة واعتبارها مسؤولة عن المشاكل بين الناس يتطلب تنظيمها وتوزيعها حسب الوظائف والمهمات منعاً للمشكلات. ويعبر الهرم الإداري أفضل تعبير عن هذه النظرة *(organigramme*

٤- **النظرة التفاعلية:** هنا تعتبر السلطة ناتجاً أو محصلاً للعلاقة بين الأفراد. فليس المهم هو هرم السلطة بل نوع العلاقة الإنسانية بين الأشخاص. ويظهر هنا مفهوم القيادة *(leadership)* أساليبها *(Lewin, dippit, white, 1939)* ونظرة القائد المركز على العمل و العلاقة *(MacGregor, 1960, X,Y)* وأفضل تعبير عن هذه النظرة إلى السلطة هي السوسيوغرام *.Sociogramme*

٥- **الظروف تصنع القائد:** وهنا يتم الحصول على السلطة لأن الظروف قد أوجدت الحاجة لمواصفات شخص معين، أو لأنه صدف وجوده في الحدث. وبالتالي فإن تمتعه بالسلطة متوقف على ديمومة هذه الظروف.

---

(2) effet Hélicoptère : قدرة الشخص على الارتفاع فوق الاحداث الآنية ليرى الامور بشكل اشمل واوسع.

٦- **النظرة التبادلية** ***(Vision Transactionnelle)***: وهي تعتبر النفوذ متوقفاً على التفاعل الذي يحصل بين الأفراد. وهنا نبحث في كيفية بروز النفوذ وليس في طريقة استخدامه كما في النظرة الرابعة. التفاعل يؤدي إلى إشباع حاجات مختلف الفرقاء من صاحب السلطة وكذلك من الآخرين. فالفوائد متبادلة وكذلك النفوذ.

٧- **النظرة التغييرية:** حسب هذه النظرة فإن السلطة أو النفوذ يأتيان إلى الشخص عندما يظهر قدرة على أحداث التغييرات التي يأمل منها الآخرون خيراً. وهكذا فإن الناس يهللون للرئيس الجديد أملاً في حصول التغيير المنشود.

١-٤ نسبية السلطة

إن الشخص الذي يتمتع بحكم موقعة الاجتماعي أو قوته بالسلطة، سيكون أقدر على ممارسة السلطة على الآخرين. فالميزان – السلطوي – يميل لكفته خالقاً عدم مساواة بين صاحب السلطة أو النفوذ والآخر. وبمقدار ما يكون الفارق كبيراً بمقدار ما نكون السلطة أكبر والتوازن مفقوداً. ولكن في نفس الوقت إن الفارق يجعل ممارسة السلطة غير ممكنة عندما يصبح كبيراً . فالوزير يستطيع ممارسة السلطة على المدير العام أكثر من الموظف الصغير– على الأقل بشكل مباشر. وهذا ما يجعلنا نفكر "بقوة الضعيف أو الفقير" .

ومن جهة أخرى فإن ممارسة النفوذ من شخص على آخر تتطلب قبول هذا الأخير بسلطة الأول. صحيح أن رفضه قد يؤدي إلى عقاب أو نزاع ولكنه في الوقت ذاته تهديد للسلطة العليا. فالضعيف ليس لديه الشيء الكثير ليخسره في الحالات النزاعية.

لنأخذ مثالاً من المدرسة. إن المدير قد يكون متسلطاً ويمارس نفوذه بشكل متطرف. والنتيجة ستكون ظهور تمرد يضعه في موقع صعب. قد يخضع له الآخرون ظاهرياً ولكنهم يمتنعون عن التعاون معه بشكل ذاتي؛ وهذا سيضعف سلطته التي لا تستطيع تحقيق الأهداف المرجوة.

١-٥ مصادر السلطة

يذكر مرجع وزارة العدل الكندية ١٦ مصدراً للنفوذ والسلطة. بعضها يعود لخصائص الشخص وسماته الذاتية، وبعضها للظروف الخارجية أو العلاقات الشكلية.

إن بعض هذه المصادر قد تلتقي أحياناً لدى شخص واحد مما يعطيه المزيد من السلطة والنفوذ.

١- السلطة الشرعية (نائب – وزير – مدير).

٢- السلطة الشخصية (الهيبة ...)

٣- المال

٤- القوة النسبية للطائفة أو العرق أو الطبقة الاجتماعية

٥- العمر

٦- العدد

٧- التلاعب بالعواطف

٨- الأخلاق

٩- القدرة على المكافأة أو العقاب

١٠- الخبرة

١١- المظهر الجسدي والقوة الجسدية

١٢- الانتماء الجنسي

١٣- الطلاقة اللغوية

١٤- الغموض

١٥- الإغراء

١٦- الملاءمة

٢- السلطة سبب في حدوث النزاعات وتفاقمها

ليست السلطة بحد ذاتها سيئة، ولكن استخدامها لإقحام الآخر والتغلب عليه، يجعلها عاملا سلبيا في الحالات النزاعية. وفي هذه الحالة يستخدم الشخص صاحب السلطة إلا على موقعه ليرغم الآخر الذي في الموقع الأدنى على القيام بما لا يرضى به، وبدون تبرير سوى القدرة التي يتمتع بها. ويحصل هذا بين المعلم والتلميذ عندما يستند المعلم إلى موقعه في المؤسسة ليتجاهل حق التلميذ وحجته ويجبره على الانصياع له. ويحصل ايضاً بين التلاميذ، عندما يستخدم التلميذ الذي يتمتع بقوة اكبر هذه القوة ليرغم الأضعف منه على تبني سلوك يلحق الضرر به، معنويا أو ماديا. وقد يكون الأسلوب المستخدم غير مباشر ويستند إلى علاقات بين الطرفين مصدرها خارج المدرسة وتجد في المدرسة مجالا للاستمرار في ممارستها. فعندما يكون أحد التلاميذ في موقع قوة بالنسبة للآخر في الحي أو البناية – لان والده هو المالك مثلاً – فان هذه العلاقة قد تستمر في المدرسة سواء بشكل نزاع مكشوف أو خضوع سلبي. ونستعرض فيما يلي بعض الحالات التي تستخدم فيها السلطة بشكل سيئ إلى العلاقات بين الأفراد مما يؤدي إلى ظهور النزاعات أو زيادة حدتها وأثارها السلبية عليهما.

- استخدام القوة المباشرة
- أضعاف سلطة الآخر وقوته
- الاختباء وراء سلطة الموقع في هرم السلطة
- الخضوع غير المشروط للسلطة
- التفرد في اتخاذ القرار
- السلبية وعدم المشاركة في اتخاذ القرار

٢ – ١ أساليب القيادة

إن الصف وقيادته أشبه ما تكون بالوطن وقيادته. لذلك فإن الفلاسفة السياسيين – مثل أفلاطون – اضطروا إلى تصور لعملية التربية يدعم التصور السياسي. ويجد برتراند راصل[١] الفيلسوف الإنكليزي تشابهاً بين أساليب السلطة المستخدمة في المجتمع وتلك المستخدمة في المدرسة. فالتربية من هذه الناحية هي عمل سياسي. فكيف يمكن – في المدرسة – استخدام أساليب سلطة تساهم في خلق جو اجتماعي "سلمي" ومنتج؟

لقد قام كل من لوين، وليبيت وهوايت بدراسة تقوم على التمييز بين ثلاثة أساليب من ممارسة السلطة: القيادية الفوضوية، والديمقراطية، والسلطوية؛ وملاحظة اثر هذه الأساليب على العلاقات بين التلاميذ ومستوى إنتاجهم.

- **الأسلوب الاوتوقراطي أو السلطوي:** وهو يعبر عنه بالأوامر التي لا تقبل الرد "نفذ ثم اعترض" وعدم الأخذ بالإعتبار حاجات ورغبات الآخرين، وتمركز السلطة في القرار بيد شخص واحد.
- **الأسلوب الفوضوي:** وفيه يترك القائد أفراد المجموعة يتصرفون كما يحلو لهم. ويعيش هو على هامش ما يحصل لهم.
- **الأسلوب الديمقراطي:** وهو يشرح الأهداف ويناقش مع التلاميذ سبل الوصول إليها، ويقدم المساعدة لهم عند الحاجة.

ولن ندخل هنا في أثر هذه الأساليب على الإنتاج، مكتفين بأثرها على العلاقات بين الأشخاص نظراً لإرتباطها بالنزاعات والجو السلمي. فقد تبين أن الأسلوب الأوتوقراطي يؤدي إلى تكوين عدائية قوية لدى التلاميذ وإن لم يكن بقدرتهم التعبير عنها ضده. مما يدفعهم إلى ممارستها مع بعضهم ويؤدي إلى نزاعات عنيفة وكثيرة فيما بينهم.

ويحصل شيء مماثل في المجموعات ذات القيادة الفوضوية. أما في الجماعة الديمقراطية فقد عبر التلاميذ عن علاقات جيدة بزملائهم وأظهروا روح التعاون. وقد توصلت دراسات أكثر حداثة إلى نفس النتيجة.

٢–٢ ماذا يحصل عندما يفرض المعلم نفوذه على التلاميذ؟

إن لدى التلاميذ عدة بدائل للرد على ممارسات المعلم السلطوية. و تبدأ بالتمرد،لتصل إلى التهرب من المواجهة، والمراوغة، والكتم والكبت... وبكلام آخر، نستطيع تمييز على الأقل الحالات التالية:

١– **يوافقون على طلب المعلم أو أوامره:** في هذه الحالة يقولون نعم ويفكرون نعم. وبالتالي ليس هناك احتمال حصول نزاع.

---

(1)- Lewin, Lippit, white, 1939

٢- **يوافقون مع المعلم ولكن يطلبون شيئاً بالمقابل:** إنهم يقولون لا ولكنهم في الحقيقة يفكرون نعم. إنه نوع من المعارضة الموالاة. وبالتالي لا نزاع.

٣- **عدم موافقة مكشوفة:** إنهم يفكرون لا، ويقولون لا. وفي هذه الحالة يكون النزاع حتمياً ويعبر عن ذلك بعلاقات قوة ومواجهة؛ أو بموافقة على المبدأ، ولكن ليس هكذا؛ أو بمطالب مضادة؛ أو هم ينقلون المشكلة إلى موضوع آخر(أنت تطالبنا بالفروض و نحن نطالب بالسماح لنا...)؛ وأخيراً قد يكون التفاوض هو التصرف الذي يتم تبنيه.

٤- **عدم موافقة مكبوت:** في هذه الحالة يفكرون لا ويقولون نعم. وهي الحالة الأكثر تكراراً ووجوداً في مدارسنا، وفي ردود فعلنا على مطالب السلطة عموماً. وهنا يبقى النزاع كامناً، كالجمر تحت الرماد. أليست هذه أسباب الثورات؟

ولا شك أن الحالة الأولى مرغوبة من قبل المعلمين و لا تثير علاقات نزاعية. وربما هي مرغوبة من التلاميذ في علاقاتهم فيما بينهم. لكن الحالة الثالثة هي حالة طبيعية أيضاً. ويؤدي التفاوض إلى الوصول إلى الحالة الأولى. وعندما تكون المطالب من قبل السلطة قد تمت مناقشتها وتبنيها من قبل الجميع فإن الحالة الأولى تصبح مثالية. أما الحالة الثانية وكذلك الحالة الرابعة، فهما يمهدان لعلاقة نزاعية على أساس السلطة وكيفية إستخدامها.

٢-٣ لعبة النفوذ تؤدي إلى نزاع مكشوف أو مكتوم

نتحدث عن لعبة النفوذ أو لعبة السلطة عندما يتدخل العامل الشخصي في العلاقة. فالسلطة أو النفوذ ليست سلبية بحد ذاتها، بل تصبح كذلك عندما تمارس اللعبة التي تجعل أحد الأطراف يحد من حرية الآخر. إن لعبة النفوذ تؤدي إلى حصول تغيير أو تصرف لدى الشخص لا يرغب فيه هو أصلاً أو غصباً عنه، أو منعاً من تنفيذ ما يرغب فيه.

وتأخذ لعبة النفوذ في العائلة أشكال الترغيب والترهيب، وفي المؤسسات كالمدرسة شكل ممارسة نفوذ شخصي على التلميذ يتعدى الأنظمة.

مثال على علاقة بدون لعبة نفوذ:

تلميذ (أ) = هل أستطيع استعارة قلمك؟

تلميذ (ب) = نعم

مثال عن لعبة نفوذ:

تلميذ (أ) = اعرني قلمك وإلا...

تلميذ (ب) = لماذا لا تشتري قلماً لنفسك؟

ويمكننا التمييز بين العاب النفوذ الواعية: والتي هي خارج التفكير الواعي أو اللاإرادية.

- **لعبة النفوذ الواعية:** وينفذها أشخاص بحق أشخاص آخرين بقصد الحصول منهم على نتيجة ما وهي ذات طبيعة ميكافيلية حيث كل الوسائل تصبح مسموحة:
- **أساليب جسدية:** ضرب – تعذيب – صراخ – تهديد – نظرة متعالية ...
- **أساليب نفسية:** الشتم – الابتزاز : "إذا كان لا يعجبك، اضرب رأسك بالحائط" – الكذب – كتم المعلومات – التلاعب.

إن مثل هذه التصرفات التي تذكر بالسجون معروفة إلى حد ما في المدرسة. فالضرب وغيره من وسائل التعذيب الجسدي (الوقوف على الحائط – التركيع – رفع الأيدي ...) قد تكون مستخدمة حتى اليوم في بعض المدارس. وكذلك الأمر بالنسبة إلى الأساليب النفسية حتى أن المعلمين الذين يعتبروا "ودودين" يستعملون أحياناً لعبة النفوذ النفسية "انتم أحرار إذا كنتم تريدون الذهاب، ولكن أنا اعتمد على جديتكم!"

إن مثل هذه الألعاب تؤدي إلى علاقات غير ملائمة إطلاقاً لإشاعة جو من السلم بين التلاميذ، بل تؤدي إلى أنواع سلبية من السلوك مثل الخضوع والهرب من المواجهة، الهجوم المضاد، وفي أحسن الحالات تجنب الدخول في اللعبة عن طريق إيقافها أو إيجاد بدائل أخرى.

٢-٤ ظاهرة الخضوع للسلطة

إن المواطن العادي الذي ليس عدائياً، يمكن بسبب خضوعه للسلطة ولنموذج السلطة وانتمائه إليها أن يقوم بأعمال عنف ضد الآخرين إذا طلبت منه السلطة ذلك. لأنه لا يبحث عادة في مشروعية ما تطلبه السلطة، بل ينطلق من اعتبارها سلطة شرعية. فكم من رجال الأمن سيتصرفون عدائياً وبشكل مبالغ فيه، والأهم من ذلك براحة ضمير، ضد طلاب متظاهرين، بناء على أمر السلطة وبدون مراجعة ؟... بل كم من المعلمين ، استناداً إلى السلطة العامة، يمكنهم أن يعاملوا التلاميذ بعنف وقسوة، معتقدين أنهم يفعلون الأفضل لمصلحة الجميع؟ ...

إن هذه الظاهرة "الخضوع الأعمى للسلطة" لها انعكاساتها على العلاقة التربوية وعلى خصائص المواطنية التي نسعى إليها. فهل السلطة تناقش أولاً؟ وهل الهدف من السلطة العامة التي مصدرها الشعب، وحماية الأفراد الذين في السلطة وخدمة مصالحهم مهما كان الثمن؟

إن ما نسعى إليه هو تكوين صورة دينامية وديناميكية بين السلطة والاعتراف بها والخضوع لها: بحيث لا تكزن هذه العلاقة آلية وبإتجاه واحد، بل علاقة نقدية متبادلة، حتى تصبح السلطة في خدمة المصلحة العامة.

وعلى الصعيد المدرسي، يجب أن يتعرف التلاميذ إلى الأنظمة العامة، ومدى فائدتها لتسيير العمل المدرسي لمصلحتهم، وأن يكون لهم حق المشاركة في هذا التنظيم وحق المساءلة، ومسؤولية الاعتراف والتنفيذ والاحترام.

٢-٥ السلطة واتخاذ القرار

إن ممارسة السلطة تتجلى على مستوى اتخاذ القرار. فإذا كان التلاميذ لا يشاركون في اتخاذ القرار فانهم لا يشاركون في السلطة. فعندما يوزع المعلم – مع التلاميذ – المسؤوليات ويحدد الصلاحيات، فإن التلميذ يعبر عن نفوذه باتخاذ القرار. ونستطيع ملاحظة تردد المعلمين على هذا الصعيد إذ يحاولون أخذ القرار عبر التلميذ وبدلاً منه، أو هم يستخدمون "حق الفيتو"، مقتطعين من وقت التلميذ، ومن حق أخذ القرار من التلميذ، وقد يبرر المعلم هذا التصرف بعدم خبرة التلميذ وإمكانية وقوعه في الخطأ. ولكن أليست هذه حجة المتمسكين بالسلطة والمتسلطين؟ لندع التلميذ يخطئ ليتعلم ولنقيم أداءه فيما بعد، أي عند انتهاء مسؤوليته.

وفي بعض التجارب المدرسية حول اشتراك التلاميذ في أخذ القرار، جعل بعضهم يشارك في القرار والآخرون ينفذون. وغالباً ما يلعب المعلم الدور الأول. لذلك فإن الجميع يجب أن يشارك في اتخاذ القرار والجميع يجب أن يشارك في التنفيذ بدون استثناء. فما هو ممنوع ممنوع على الجميع بمن فيهم المعلم.

٣- استخدام السلطة ايجابياً في الحالات النزاعية

٣-١ ثلاثة مواقف من السلطة:

إن اكثر العلاقات الاجتماعية – والنزاعات، مبنية على الثنائي: خضوع × تسلط وهذه ما بين الأفراد التي تقوم على الفروقات الفردية مرتبطة بالقيم الجماعية التي تميز بين الغني والفقير، والأسود والأبيض، والطويل والقصير، الخ ... وفي حال استمرار هذه التمييزات فإن الصراع بين الأشخاص لا يمكن حله؛ لأن الفريقين سيعملان لنفس الهدف: أنا صاحب السلطة الأعلى. إن الحلّ الوحيد لهذه النزاعات يقوم على تغيير العلاقة بين الفريقين مـــن علاقـــة أعلى / أدنى إلى علاقة مساواة. ويتم التمييز هنا بين " السلطة فوق أو ضد " والسلطة "مع" أو "لأجل"...

- **السلطة ضد *Power over*** : في هذه الحالة، يسعى كل طرف إلى التغلب على الآخر. فهناك منتصر ومهزوم، غالب ومغلوب. و المشكلة هي أن المغلوب سيعمل ليصير غالباً، والغالب سيصرف جهده للحفاظ على انتصاراته.
- **السلطة مع** : وهي تتطلب استخدام كل شخص لنفوذه وموارده بشكل متعاون مع الآخر، مما يتيح للطرفين أن يتوصل لما يريدان.

- **السلطة عبر:** "أو عبر السلطة ". هنا يستخدم كل من الطرفين سلطته وسلطة الآخر للوصول إلى الأهداف. والفرق مع السابقة أن الأهداف ليست بالضرورة واحدة، أو الرغبات واحدة.

٣-٢ المشاركة في السلطة

إن التفرد في استخدام القرار سواء بين المعلم والتلميذ أو بين هؤلاء مع بعضهم البعض قد يؤدي إلى فشل العلاقة وربما حدوث نزاعات. فالسلطة يجب أن تعتبر نوعاً من الثروة الجماعية التي يشارك فيها الجميع بشكل عادل وحسب قدراته، وفي كل الأحوال لمصلحة الجماعة، ولمصلحة زيادة قدرات وسلطة كل فرد من أفراد الجماعة. ويتطلب هذا التعاون والفهم المتبادل ووجود أهداف وقناعات مشتركة.

٣-٣ توازن النفوذ أثناء التفاوض

في حالات التفاوض أو الوساطة، يجب السهر على وجود توازن في السلطة بين الافرقاء. ذلك أن رؤية نفوذ غير متعادل تفقد الثقة وتعقد الحوار. إن الشخص الأقل نفوذاً سيرى أن القوي – كالعادة – يستغل نفوذه للوصول إلى اكثر من حقوقه. والقوي سوف يفسر تعاون الآخر أنه ضعف وإذعان.

ان التفاوض سيكون ناجحاً فقط عندما يشعر الطرفان بتعادل نفوذهما. ومن الملاحظ أنه في حالات عدم التوازن سيظهر اختلاف واضح في مواقف الطرفين وتفاعلهما. فالقوي سيكون أكثر حركة وتفاعل *Proactif* بينما يكون الآخر سلبياً. ويظهر عن ردود فعل *inactif, réactif*، انه يلعب دوراً ثانوياً في حلّ النزاع. فمن جهة لدينا شخص يدافع عن نفسه ويقاوم، ولا يلتزم ولا يتعاون، ومن جهة أخرى شخص تابع، غارق في التنازلات.

وعندما يهدد هذا الواقع نجاح المفاوضات يمكن اعتماد الاستراتيجيات التالية:

١- توزيع وقت الكلام بشكل متساوٍ.

٢- تخفيف حدة التواصل وإيقاعه (ابطاء العملية)

٣- التدخل لإعلان وجود ممارسة تسلطية في الحوار.

٤- العمل على نقل المعلومات والحصول عليها من مصادر أخرى.

٥- التأكيد على المساواة في العلاقة والحقوق والتعاون من أجل الوصول إلى الحلّ.

٤- تدريب التلاميذ على مواقف ومهارات إيجابية:

غني عن البيان ان مظاهر وإجراءات السلطة كما تمارس في المدرسة هي نموذج للتقليد من قبل التلاميذ. فلا ينفع في شيء ان نلقي المواعظ عليهم عن الديمقراطية والتعاون والحرية، بينما نمارس عليهم أسوأ أشكال التسلطج والقمع. ونورد فيما يلي بعض المواقف والمهارات التي تساعد على تكوين موقف إيجابي من السلطة وأساليب استخدامها لدى التلاميذ.

٤-١ وعي علاقات القوة

قد يعيش الواحد في علاقات قوة بدون ان يعي ذلك، خاصة عندما يتشربها منذ صغره، وفي إطار العلاقات العائلية.

انها حالة ثقافية عامة، تجعل استخدام القوة والسلطة بشكل غير عادل أو متوازن، من الأمور المقبولة لدى عامة الناس. لكن المدرسة يجب ان تجعل التلميذ يمتلك الوعي اللازم بهذه الظاهرة، نوعاً من "الحساسية" التي ترصدها وتكتشفها. وقد تتخذ علاقات القوة شكلاً ظاهراً ومكشوفاً أو شكلاً غير مباشر.

٤-٢ رفض علاقات القوة

لا يكفي ان نعي ان ثمة علاقة قوة تمارس بين طرفين مما قد يؤدي إلى نزاع مكشوف أو غير مكشوف. لكن المهم هو تكوين موقف "رفضي" لاستخدام القوة كأداة في حلّ النزاعات أو في العلاقات الاجتماعية. ان التلميذ يجبأن يتعلم "رفض" قبول ممارسة الآخر سلطة غاشمة عليه بسبب القوة التي يتمتع بها، ومجابهة هذا الواقع بأساليب منها فضح هذه العلاقة أو التفاوض بشأنها، أو مقاومتها بشكل سلبي إذا لزم الأمر. كما انه يجب ان يتعلم ان يتخذ نفس الموقف النقدي من أسلوب ممارسته لسلطته فيرفض استخدام قوته لإخضاع الآخر.

٤-٣ المشاركة في السلطة وتحمل المسؤولية

في المدرسة كما في سائر المؤسسات الإجتماعية توزيع للأدوار. فدور المدير يختلف عن دور المعلم وعن دور التلميذ... وغالباً ما تكون الأدوار غير واضحة الحدود. وحتى الأنظمة والقوانين لا تستطيع أن توجد تفسيراً واحداً موحداً لها.

ولعل الطريقة الأفضل – على صعيد النظام المدرسي – أن يتم البحث ليس انطلاقاً من الموقع والدور – مما يؤدي إلى نزاعات الأدوار – بل على أساس الوظائف والمسؤوليات. وفي هذه الحالة توزع المسؤوليات على الجميع بمن فيهم التلاميذ. والمقصود هنا كل التلاميذ. إذ عندما يختار المعلم نفس التلميذ لنفس المسؤولية (يراقب زملاءه في غياب المعلم مثلاً) فإنه يربط الدور بالشخص وليس بالمسؤولية.

إن مثل هذه الطريقة تحاول ترجمة حاجات الجماعة على مستوى التنظيم بشكل مسؤوليات يتم تكليف شخص بها لوقت محدود. ولكن هذا الشخص يجب أن يقبل أو يختار المسؤولية. أما إذا فرضها المعلم على التلميذ، فإنها تصبح لعبة نفوذ سيئة النتائج.

وحتى في حيز المدرسة، فإن بعض المسؤوليات تبدو أهم من غيرها، أو على الأقل تبدو كذلك؛ مما يفسح في المجال أمام تراتبية في السلطة والنفوذ؛ ومن المؤكد أن هذه التراتبية ذات اثر سلبي على المناخ النفسي العام في المدرسة. وهذا يتطلب تحديد الصلاحيات حسب الحاجات وليس حسب الأشخاص أو بالأحرى تغييرها على مقاس الأشخاص.

إن كل هذه الدينامية التي نتحدث عنها بشأن النفوذ و السلطة و النظام المدرسي صعبة المنال في المدرسة التقليدية، ولكنها تصبح بمتناول المعلمين عندما يتبنون الطرائق التعليمية الناشطة ويستخدمون تقنيات العمل الفريقي والتعلم التعاوني. لأن العمل الجماعي يؤدي إلى ظهور حاجات جماعية ومسؤوليات مشتركة. لكن الخطر يبقى قائماً عندما يعبر البعض عن لامبالاة، أو يتم تهميش البعض وإعطاء البعض الآخر مسؤوليات قيادية بحجة تمتعهم بموصفات قيادية.

إن حصر الصلاحية بالمسؤولية، وتبني الدور في تولي المسؤولية، ولوقت محدد، يتيح للتلاميذ أن يختبروا الحياة الديمقراطية وأن يتعلموا ممارسة النفوذ والسلطة والخضوع لها، من اجل مصلحة الجماعة.

٤-٤ مواجهة لعبة النفوذ

- استراتيجيات ناجحة:

١- إيقاف اللعبة:

- انتظر لحظة ودعني أفكر!
- هل تريد ممارسة علاقة قوة معي؟

٢- اقتراح بديل تعاوني:

- أنت تريد أن أترك لك الطابة لتلعب. نستطيع أن نلعب معاً أو بالدور.

٣- عدم مجاراة الآخر في اللعبة:

- إنه يصرخ - الجواب: تركه حتى يهدأ وبدون حجج دفاعية. ثم: لا أحب الصراخ، ولكن ربما كنت على حق. أخبرني ما الأمر الآن بهدوء.
- يوجه إليك انتقادات كثيرة وسريعة: لم أستطع متابعتك، ما هو انتقادك الأول؟
- انك لست معي، إذن أنت ضدي: لست معك في كل شيء ولست ضدك في كل شيء، ما الأمر؟
- أريد كل الحلوى التي معك أو لا أتريد منك شيئاً! : لا أرغب بهذا ونستطيع التقاسم.
- نحن متفقون تماماً، أليس كذلك: طبعاً ولكن لنتذكر نقاط التوافق.

لعبة النفوذ اللاواعية:

بعض الأشخاص يمارسون تأثيراً غير عادل على الآخرين بقصد إقامة علاقة معهم. فيقدمون الهدايا والخدمات ويوحون بالمحبة الحميمة. وهذه التصرفات غير مناسبة لأنها تجبر الآخر على التجاوب.

مواجهة لعبة النفوذ اللاإدارية:

- تجاهل اللعبة وعدم التجاوب
- مواجهة اللعبة ورفضها بشكل واضح
- الكشف عنها: ما تقوله أو تفعله يزعجني وأنت تقصد ...
- المزاح
- إظهار الارتياح بدون إعطائه نتائج يتوقعها.

الخلاصة: إن لعبة النفوذ سواء كانت واعية أو لا واعية تتطلب الكشف عنها ووضع حد لها، وبيان سلبياتها على جميع الأفرقاء ومنها إمكانية خلق نزاعات لا فائدة منها.

٤-٥ سلطة الانفعالات والمشاعر

تؤدي علاقات النفوذ والسلطة لأن يستخدم كل فرد طاقاته الأربع : الفكر – الجسد – الانفعالات والقيم. وعلى صعيد الفكر يتم التواصل بين الأطراف، أي حول مضمون النزاع. فعندما ينهي أحد الأطراف كلامه حول المضمون بالقول "هذا هو الواقع ... فهل أنت موافق؟" ويضطر الآخر إلى القول "بالطبع" فإنه قد يقول في داخله "لا" ويعتبر أن كلامه لا يلزمه بالموافقة والتنفيذ لاحقاً.

– **الجسد:** إن التعابير التي الوجه والعينان قد لا تعبر عن الموقف الحقيقي للشخص. ويستطيع المراقب أن يعرف ما إذا كان الذي يخضع للسلطة يفعل ذلك بملء إرادته، أو أن "بأمرك" مجرد كذبة.

– **الانفعال والأحاسيس:** إن الانفعالات التي ترافق فرض السلطة أو الخضوع لها، أو التي يؤدي إليها لعبة النفوذ قد يتم الرد عليها بطريقة انفعالية، كما قد تثير أحاسيس لدى الشخص. فلا بد من الاهتمام بهذه الناحية الانفعالية للعلاقة بالسلطة. إن بعض الناس يتقبلون طريقة ما في ممارسة السلطة، قد تثير هي نفسها مشاعر قوية لدى الآخرين.

وقد تدخل القيم الشخصية كعامل سلبي أو إيجابي في تقبل السلطة أو لعبة النفوذ.

وعندما تتعارض القيم، ينشأ نزاع قد يجري حله من خلال التفاوض.

" إنك تطالب ب... وأنا أطالب ب... لنر إذا كان بالإمكان إيجاد حلّ مناسب للطرفين!"

لكن المقلق على مستوى العلاقات السلامية هو ممارسة لعبة النفوذ في حال تعارض القيم، مما يؤدي إلى كلام مثل:

" لن أدخل في نقاش ومهاترات معك لأنك... ".

– إن بعض الطرائق قد تكون مفيدة في الحالات الانفعالية، لجعل العلاقة خارج لعبة النفوذ والسلطة:

١– **طريقة الجمل الثلاث:** عندما تفعل هذا... أشعر ... لأن ...

٢– **طريقة** *DESC* : وصف الوضع – التعبير عن المشاعر – اقراح حلول – بيان النتائج.

٣– **طلب التعبير:** هل استطيع – أو اتسمح لي – أن أقول لك ماذا أشعر...

٤– **التحقق من ملاءمة المشاعر:** عندما فعلت هذا شعرت أنك ... هل صحيح ؟

٤–٦ مدى نجاح ممارسة السلطة؟

– أحصل على ما اريده منه وبموافقته	+ + +
– انني راض بما حصلت عليه بموافقته وإن يكن غير ما كنت اريد	+ +
– لم أحصل على شيء ولكن حافظت على العلاقة	+
– لم أحاول لأنني لا أريد خلق مشكلة معه	–
– احصل على ما أريد بدون موافقته	– –
– لم أحصل على شيء والعلاقة سيئة	– – –

ملاحظة: *+ : (ايجابي) – : (سلبي)*

الفصل السابع

حلّ النزاعات

١٠- مقدمة: حلّ النزاعات واهم المصطلحات المتصلة به.

٢- وسائط الناس

٣- أساليب حلّ النزاع عند علماء النفس

٣-١ المعاطاة

٣-٢ التعاون

٣-٣ التواصل

٣-٤ الاتفاق

٣-٥ إعادة التصنيف

٣-٦ اخذ الرأي المعاكس في الاعتبار

٣-٧ فك التصعيد أو خفضه

٣-٨ الفك التدريجي للنزاع

٣-٩ استراتيجيات معرفة المعرفة والذكاء الانفعالي.

٤- التفاوض

٤-١ استراتيجيات التفاوض

٤-٢ المعطيات الدافعية في التفاوض

٤-٣ المعطيات المعرفية الاجتماعية في التفاوض

٤-٤ نتائج التفاوض وتوقفه

٥- الوساطة

٥-١ مواصفات الوسيط

٥-٢ عملية الوساطة

٥-٣ التغييرات التي تحدثها الوساطة

٥-٤ زيادة دافعية الأطراف للوصول الى اتفاق

٥-٥ الوسيط وعملية حلّ النزاع: المراحل

٥-٦ فك التصعيد أو خفضه

٥-٧ استراتيجية الفك التدريجي للنزاع

٥-٨ عمل الوسيط في مجال الاتصال

٥-٩ استراتيجيات مقاربة النزاع

٦- حلّ النزاعات ووساطة الرفاق في المدارس

٦-١ مضمون برامج حلّ النزاعات وموضوعاتها

٦-٢ وساطة الرفاق:

٦-٢-١ تحديدها

٦-٢-٢ حالة وساطة

٦-٢-٣ تعلم الوساطة

٦-٢-٤ ممارسة التفاوض والوساطة من قبل التلاميذ

٦-٢-٤-١ تعليم ممارسة التفاوض

٦-٢-٤-٢ تعليم التلاميذ التوسط في نزاعات رفاقهم

الفصل السابع

حلّ النزاعات

١ – مقدمة : حلّ النزاعات والمصطلحات المتصلة به.

تشير عبارة حل النزاع إلى أي عملية تستخدم لإنهاء نزاع أو مشادة بطريقة سلمية، وتحيلنا إلى العمليات المتمثلة بالتفاوض والوساطة والتحكيم وبناء الاتفاق والديبلوماسية... وبإختصار فهي تتضمن كل الوسائل اللاعنفية المستخدمة لحل المشكلات أو النزاعات بين الأفراد والجماعات والمؤسسات والدول[١].

ويميز البعض بين حلّ النزاعات *(Conflict Resolution)* وإدارة النزاعات *(Conflict management)* وتسوية الخلافات *(Dispute Settlement)*.

يعني حلّ النزاعات الحل الثابت والدائم نسبيا لنزاع عميق الجذور، ويتم التوصل إلى هذا الحل بالتعرف إلى أسباب النزاع الكامنة وهي عادة اختلافات الحاجات والمصالح والقيم الإنسانية الأساسية وبإحداث تغييرات اقتصادية اجتماعية وسياسية تتيح لحاجات كل الافرقاء وقيمهم أن تخفق في آن معا أو على نحو متزامن[٢]. وهكذا فان النزاع الذي نشأ عن استحالة تحقيق حاجات الافرقاء ومصالحهم في آن معا بسبب تضاربها يجد حله في إيجاد صيغة وإحداث وتغييرات تتيح هذا التحقيق المتزامن.

أما تسوية الخلافات *(Dispute Settlement)* فتحيلنا إلى إلغاء الفروق في المصالح أما عن طريق التفاوض وأما عن طريق الوساطة وأما عن طريق القرار الذي تتخذه سلطة خارجية (حكم أو قاض أو محكمة) تقرر مَن من الافرقاء محق[٣].

أما إدارة النزاع *(Conflict Management)* فتحيلنا إلى إدارة عمليات النزاع من دون بلوغ حلّ مثالي نهائي للنزاع، يكون متعذرا في النزاعات العميقة الجذور، بل تعني في الغالب التأثير في النزاع ليصبح اقل تدميرا وضررا كما تعني توضيح الأهداف، وتحسين التواصل، والتحقق من الوقائع، وتحسين ممارسة العدالة والديموقراطية، باعتبارها أمورا تحد من الأضرار والنتائج السلبية، وتحصر النزاع.

التفاوض *(Négociation)*:

هو الشكل الأساسي والأفضل في حل النزاع ويتضمن النقاش بين الأطراف المتنازعة بهدف التوصل إلى تهدئة النزاع أو حله[٤].

---

(1) Burgess and Burgess, op. cit., p. 76-77.
(2) Ibid., p. 77.
(3) Ibid, p. 77.
(4) Burgess, H. & Burgess G.M. 1997, Encyclopedia of Conflict Resolution, Oxford, ABC-clio, p,210.

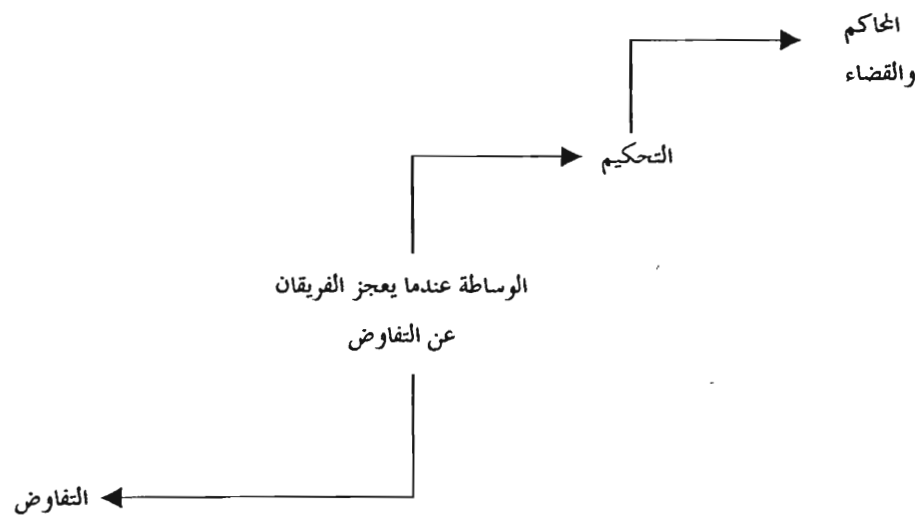
ويأخذ التفاوض من دون مساعدة – أي بدون وساطة الطرف الثالث أو تدخله – أهمية أساسية لأنه ينبع من الطرفين مباشرة ويهدف إلى بلوغ النتائج التي يتفقان عليها.

الوساطة *(Mediation)*:

هي إحدى الطرق الرئيسية في البحث عن خيارات حل النزاع وتتضمن تدخل فريق ثالث يقوم بدور الوسيط *(Mediator)* في عملية التفاوض. ويقوم دور الوسيط على مساعدة الأطراف المتنازعة على التواصل الفعال، وعلى تحليل النزاع، وعلى تطوير حل مقبول على نحو متبادل[١]. ولا يمتلك الوسيط سلطة اتخاذ القرار.

التحكيم *(Arbitration)*:

وهو عملية من عمليات حل النزاع تعرض فيها الأطراف المتنازعة حالتها على طرف ثالث غير منحاز فيعمل في ضوء هذا العرض على إصدار حكم. ويكون الأمر شبيها بصدور حكم عدلي أو مقاضاة مع انه عادة لا يكون رسميا إلى هذا الحد[٢]. ويستخدم التحكيم عادة في حالات خاصة فيقوم الحكم المستقل بإصدار القرار، واكثر ما يستخدم في إدارة الأعمال التجارية...[٣]، أن الحكم يمتلك سلطة اتخاذ القرار.



(1) Ibid, p. 178.
(2) Ibid., p. 19
(3) Ibid., p. 19.

٢- وسائط الناس

يحيلنا السؤال: كيف يواجه الناس عمومًا النزاعات؟ إلى خمسة أساليب أو خمسة أنواع من الاستجابات أو ردات الفعل توقف عندها البعض وهي:

التجنب éviter

التخلي céder

التنافس compétition

التسوية compromis

التعاون Collaborer ou coopérer

ولا تستنفد هذه الاستجابات كل الاحتمالات ويمكن ان نضيف إليها الاستجابة العنيفة أو العدوان وقد أشار البعض إلى استجابات أخرى مثل التنكر للنزاع أو نفيه والاستقالة أمامه. ولكن هاتين الاستجابتين تتوافران في التجنب والتخلّي.

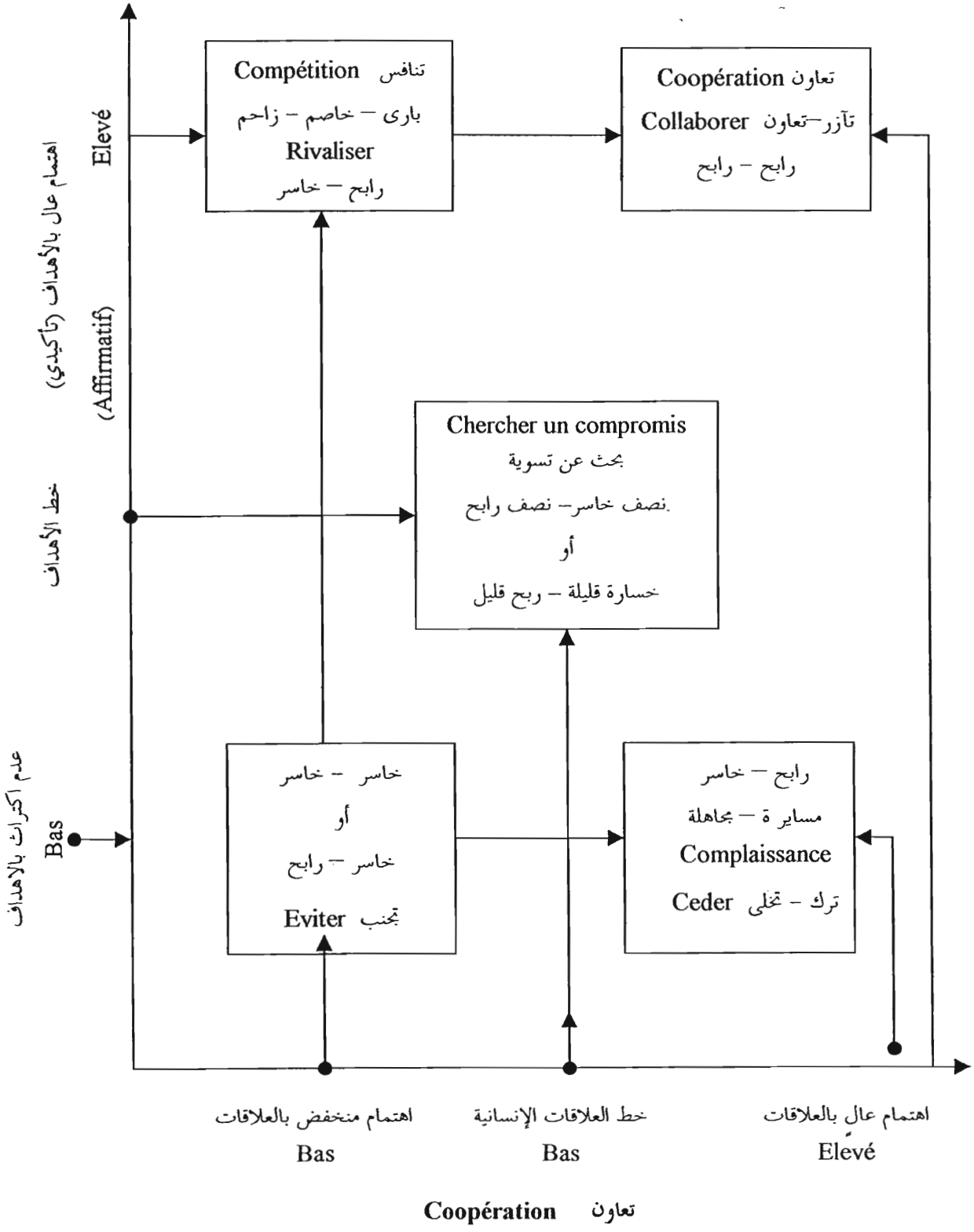
ويكون لكل من هذه الاستجابات تأثيرات متفاوتة فتجنب النزاع لا يتمتع إلا بإيجابية واحدة وهي عدم الاقتراب من النزاع، اذا كان المقصود تجنب العنف والعدوان. ولكن التجنب في النهاية قد لا يعني الإفصاح عن الحاجة أو الحاجات أو عن الموقف وبالتالي يضيع فرصة الحل ولا يشكل حلاً.

أما التخلي فيقترب من التجنب ولكنه قد يعني إعلان الموقف أو الرأي أو الإفصاح عن الحاجة ويتقدم خطوة باتجاه الحل ولكنه ليس حلاً.

أما التنافس فلا يشكل بدوره حلاً لأنه يمهد الطريق أمام التصعيد. وتبقى في النهاية استجابتا التعاون والتسوية فهما تصنعان المتنازعين على طريق الحل أو هما الطريق المؤدي إليه فمواجهة النزاعات تتم بالتسوية والتعاون.

وقد بين توماس وكليمان ان كيفية توزع استجابات الناس وسلوكهم النزاعي استناداً إلى المتغيرتين أساسيتين هما مدى اهتمام المتنازعين بالأهداف ومدى اهتمامهم بالعلاقات الإنسانية. فنجد مثلاً ان استراتيجية التجنب تنتج عن عدم اكتراث الشخص بالأهداف ومدى اهتمامه العالي بالأهداف والاهتمام العالي بالعلاقات الإنسانية. ونورد الجدول التالي الذي يبين توزع مختلف الاستجابات في ضوء هاتين المتغيرتين:

طريقة توماس وكيلمان[1] في تقييم السلوك النزاعي استناداً إلى مدى اهتمام المتنازعين بالعلاقات الإنسانية من جهة وبالأهداف من جهة أخرى.



(1) In la gestion des conflits en milieu de travail (Manuel du participant), Canada ministère de la justice.

٣- أساليب حلّ النزاع عند علماء النفس

يشير علماء النفس الى عدة استراتيجيات وأساليب أظهرت فوائدها التجارب والأبحاث في حلّ النزاعات وهي تضعنا أمام عمليات الحلّ. ويمكن تعدادها على النحو التالي:

أ- المعاطاة *(Contact)*

ب- التعاون

ج- الاتصال

د- التوافق أو الاتفاق *(Conciliation)*

هـ- إعادة التصنيف *(Recategorization)*

و- اخذ الرأي المعاكس في الاعتبار *(Considering the opposite)*

أو حساب طريق الرَجوع أو خط العودة.

ز- فك التصعيد أو خفضه *(De-escalation)*

ح- استراتيجية الفك التدريجي للنزاع.

ط- استراتجيات معرفة المعرفة والذكاء الانفعالي.

٣-١ المعاطاة *(Contact)*:

تقوم على إتاحة مجال التعاطي أو التفاعل المباشر بين شخصين مختلفين أو جماعتين. وأشارت تجارب عديدة إلى فعالية المعاطاة فهي تعمل على تأثير القرب المكاني *(proximity)* أو التجاور في مداواة البغضاء والتمييز وذلك لأن التعاطي يكون مصحوبًا بالتفاعل وبالتآلف على حضور الآخر. وقد جابهت الولايات المتحدة التميز العنصري باستخدام استراتيجية المعاطاة والتفاعل المباشر بجمع السود والبيض في المدارس. وذلك انطلاقًا من مبدأ مفاده أن تغيير الاتجاهات التعصبية يتأثر بالسلوك في وضعية المعاطاة المباشرة. وقد أدى فك التميز على هذا النحو إلى نتائج إيجابية. وتم التساؤل عما إذا فك التميز ايضًا في أماكن العمل وفي الأحياء يؤدي إلى نتائج مماثلة لتلك التي حصلت في المدارس. فبدا انه احيانًا يحسّن الاتجاهات العرقية واحيانًا لا يحسنها. وبدا من المهم جدًا أن تقترن المعاطاة والتفاعل المباشر مع المساواة في المركز *(equal status)* ويمكن القول انه ينبغي ايضًا أن يواكب عمل المدارس عمل آخر مماثل يصل إلى الحياة العائلية والعامة...

وتقترن المعاطاة بعمل تأكيدي *(Affirmatif Action)* يتطلب المساواة في المراكز والإقرار بالحقوق الخ ..... مع صدور تشريعات وقوانين في هذا الصدد .

٣-٢ التعاون *(cooperation)* والتعلم التعاوني :

عندما أراد مظفر شريف أن يفك التمييز الذي خلقه التنافس بين الأولاد في مخيمه الصيفي صادف صعوبات عديدة. كانت الأمور قد تفاقمت بينهم إلى حد انه إذا اصطدم أحد أعضاء الفريق الأول بآخر من الفريق الثاني صاح رفيق هذا الأخير منبهًا "ابتعد عن الوسخ". أن جمع المتخاصمين على إنجاز عمل تعاوني عادي لا يكفي ليؤسس للعلاقات الجديدة. وعندما كافح الجيش الأميركي التمييز بين صفوفه لم يكثف بالمساواة في المراكز والمعاطاة انطلاقًا من المراكز المتساوية بل حاول ان يجعلهم مترابطين على نحو متبادل أي انه عزّز الاعتماد المتبادل في ما بينهم. أما شريف فوضع للأولاد في مخيمه اهدافًا عليا تمثلت بوجود عدو مشترك. وهكذا تحول انقسام أولاد في المخيم بين "نحن" و"هم" إلى نحن. وبالإضافة إلى هذين العاملين وضع آرونسون تقنية جديدة في العمل الجماعي التعاوني عرفت باسم طريقة الجيغسو.

- **الاعتماد المتبادل أو الترابط المتبادل:** يعني أن يرتبط تحقيق الشخص لأهدافه بقيام الآخر والآخرين بخطوات معينة تسبق أداءه الناجح وإلا بات عمله ونجاحه متعذرين. هذا من جهة أما من جهة أخرى فتكون الخطوات التي يقوم هو بها شرطًا لوصول الآخرين إلى تحقيق النجاح وإنجاز المهام. وهذه القاعدة تكسر قاعدة التنافس وتجعل من نجاح الفرد شرطًا لوصول الآخر إلى النجاح. أما قاعدة التنافس فتقوم على اعتبار نجاح الآخر فشلاً لي وان نجاحي يتطلب فشل الآخر... وفي الاعتماد المتبادل أو الترابط المتبادل *(Interdependence)* المستخدم في عمل الجماعات يتعزّز التماهي أو الاقتداء الجماعي *(Group identification)* كما يتعزّز تعديل الأفراد على بعضهم البعض ويتعزّز بالمقابل حس كل فرد بالمسؤولية ليس فقط تجاه إنجاز المهمة بل على الأخص تجاه الآخرين وضرورة أن يساعدهم كما ساعدوه [1].

- **الأهداف العليا *(Super ordinate Goals)*** أو المصير المشترك *(Commonfate)* فعندما يدرك الفريقان المتخاصمان وجود خطر داهم يهددهما معًا يبطل تأثير التمييز أو التصنيف الاجتماعي فالعدو المشترك والزلزال أو الوباء تعتبر مستجدات تفرض كسر التنافس وضرورة التعاون لمعالجة الخطر المستجد. وترتبط هذه الطريقة بإعادة التصنيف *(Recategorization)*.

(1) Smith, E. and Mackie, D.M.1995, Social Psychology, N.Y, Worth p. 555 and 556

- طريقة الجيغسو *(Jigsaw)*

هي تقنية في العمل الجماعي أو ضمن الجماعات وبينها تقوم على تجزئة هذا العمل إلى أقسام أو أجزاء وهذا ما تعنيه عبارة الجيغسو (التجزئة أو الأجزاء..). وبمقتضى هذه الطريقة تتم قسمة التلاميذ إلى جماعات تتكون الواحدة من ستة أعضاء. ولأن الطريقة تهدف إلى معالجة الفروق وفي مقدمها الفروق العرقية والاتنية والجنسية تتشكل جماعات التلاميذ بحيث تحتوي الجماعة على هذه الفروق. ويقسم الموضوع المطروح للمعالجة إلى ستة أقسام بحيث يتولى كل تلميذ جانبًا من الموضوع ليصبح خبيرًا في هذا الجانب أو هذا الجزء. يعمل المتعلمون في مرحلة أولى في الجماعة الأصلية على استجلاء جوانب الموضوع ونواحيه، ثم في مرحلة ثانية تنقسم هذه الجماعة الاصلية حسب أجزاء الموضوع ويذهب كل عضو لينضم إلى مجموعة جديدة ليعالج الناحية المعينة من الموضوع في جماعة تحصر اهتمامها بهذه الناحية. وهكذا يتوزع جميع أعضاء الفريق على جماعات الاختصاص. ويذهب أعضاء كل جماعة اختصاص للبحث والتنقيب في المراجع وأفلام الفيديو عن المعلومات والبيانات والرسوم المتصلة بالجانب الذي يهمهم من الموضوع ويقومون بتنظيم تلك المعلومات...

ثم يعودون إلى الجماعة الاصلية بعد امتلاك المادة التي تخصصوا بجمعها كخبراء سيتولون شرح ما توصلوا إليه لرفاقهم في الجماعة الاصلية. وان كل عضو عائد إلى الجماعة الاصلية إنما هو عائد بصفة خبير في جانب معين من الموضوع. وفي الجماعة الأصلية يتناوب الأعضاء الخبراء على تقديم ما سبق ان توصلوا إليه في جماعات الاختصاص. وهكذا يكون الصبي معلمًا للبنت والأسود معلمًا للأبيض ثم تنعكس الآية بوصول دور البنت لتكون معلمة الصبي ووصول دور الأبيض ليكون معلمًا للأسود وهكذا دواليك...

توصلت طريقة آرونسون، وآرونسون وغونزاليز *(Aronson & Conzalez)* (١٩٨٨) إلى نتائج إيجابية مدهشة[١] على صعيد معالجة الفروق والاختلافات بين الأفراد والجماعات سواء أكانت فروقًا عرقية أو اتنية أو جنسية.

واشاد بحسنات هذه الطريقة في معالجة الفروق والاختلافات بين التلاميذ كثيرون من رواد علم النفس التربوي والاجتماعي ورواد حل النزاعات في المدارس. وهي حسب "مك كونهاي" ١٩٨١ *(Mc Conahay)*[٢] الممارسة الأكثر فعالية في تحسين العلاقات العرقية في المدارس.. وتوصلت إلى خلق صداقات بين المتعلمين المنتمين إلى أعراق مختلفة.

---

(1) Myers, D. 1994, Exploring social Psychology, op. Cit. P. 285

(2) McConahay, J.B. 1981, Reducing Racial Prejudice in Desegre- gated Schools. In W.D. Hawley (e.d), Effective School dese- gregation. Beverly Hills, CA: Sage.

وتكمن أهميتها في أنها توظف معايير فعالة في مكافحة التمييز والتصنيف مثل المعاطاة المباشرة والتعامل من مواقع ومراكز متساوية والترابط أو الاعتماد المتبادل إضافة إلى متعة الاكتشاف معًا.

٣-٣ التواصل *(Communication)*

يكون أطراف النزاع قادرين في العديد من الحالات على استخدام بعض الأساليب الفعالة في حل الخلافات والنزاعات. ونجد في مقدمة هذه الأساليب التفاوض المباشر كما يمكن أن يلجأوا إلى التحكيم أو إلى وساطة طرف ثالث. ويقوم التفاوض على التواصل المباشر بين أطراف النزاع ويكون التواصل شبه منقطع أو غير مباشر في التحكيم والوساطة.

٣-٤ الاتفاق *(Conciliation)* فيتم عبر التفاوض أو عبر الوساطة كما سنرى.

٣-٥ إعادة التصنيف: وهي إعادة نظر في ادراكنا للأمور وتتضمن تصحيح الإدراك ونجدها على الأخص في بروز الأهداف العليا كما سبقت الإشارة.

٣-٦ أخذ الرأي المعاكس في الاعتبار *(Considering the opposite)*: وتقوم على ضرورة اخذ ردة فعل الآخر ورأيه عندما نصوغ رأينا أو نقوم بتصرفنا.

٣-٧ فك التصعيد أو خفضه: سنعود إليه لاحقاً في كلامنا على دور الوسيط .

٣-٨ الفك التدريجي للنزاع: سنعود إليه لاحقاً.

٣-٩ استراتيجيات معرفة المعرفة والذكاء الانفعالي:

- الذكاء الإنفعالي *(Emotional Intelligence)* هو: حسب سالوفي ومايرSalovey & Mayer (*1990)* شكل من أشكال الذكاء الإجتماعي يتضمن قدرة الشخص على إدارة مشاعره وإنفعالاته ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، وقدرته على تمييز مختلف المشاعر والإنفعالات عن بعضها، وقدرته على استخدام المعلومات بهدف توجيه تفكيره ونشاطه[1].

ويأخذ هذا الذكاء أهمية أساسية في تعزيز قدرة الشخص على تجنب النزاعات وعلى حلها بشكل عام.

ويتضمن الذكاء الإنفعالي عدة مهارات تبدو ضرورية في حلّ النزاعات وهي:

- القدرة على إدراك الإنفعال وتقديره والتعبير عنه بشكل صحيح.
- القدرة على بلوغ المشاعر وتوليدها عندما تسهل هذه المشاعر المعرفة.
- القدرة على فهم المعلومات المصحوبة بالعاطفة وعلى استخدام المعرفة الإنفعالية

(1) Salovey, P.& Mayer, J.D. 1990, Emotional Intelligence. Review of "Imagination, cognition and Personality, vol. 9, pp. 195-211.

– القدرة على تعديل الإنفعالات بهدف تعزيز نمو الفرد وسعادته، بالإضافة إلى القدرة على تعديل انفعالات الآخرين.

ويتعرض الأشخاص الذين تنقصهم القدرة على ضبط انفعالاتهم لأن يعيشوا العواطف السلبية ويبقوا شحيحي الفكر[١].

ويشير دانييل غولمان *(Goleman, D. 1995)* إلى أبعاد خمسة في الذكاء الإنفعالي، وهي:

– **الوعي بالذات أو وعي الذات *(Self-awareness)*:** ويعني معرفة ما نحن بصدد الإحساس به في الوقت الراهن، واستخدام تفضيلنا لتوجيه قراراتنا، وأن نكوّن معرفة واقعية لقدراتنا الخاصة ومعنى راسخاً للثقة بالنفس.

– **التعديل الذاتي *(Self-regulation)*:** إدارة انفعالاتنا والتعامل معها على نحو يسهّل العمل الذي ننجزه ولا يعطله. وأن نكون واعين ونؤجل إشباع الحاجات حتى تحقيق الأهداف وأن نخرج متعافين من الضغوط الإنفعالية.

– **التحفيز الذاتي *(Self-motivation)*:** استخدام ميولنا وتفضيلاتنا الأكثر عمقاً كي تحرّكنا نحو أهدافنا وتساعدنا على أخذ المبادرة، والكفاح من أجل تحقيق التحسّن والاستمرار والمثابرة وفي وجه العقبات والإحباطات.

– **التفهّم *(Empathy)*:** الإحساس بما يشعر به الآخرون والقدرة على اخذ وجهة نظرهم وتحقيق التناغم أو التجانس مع تنوّع واسع من الناس.

– **المهارات الاجتماعية *(Social Skills)*:** التعامل مع الانفعالات وإدارتها في العلاقات الاجتماعية وقراءة الشبكات والوضعيات الاجتماعية قراءة صحيحة وجيّدة، والتفاعل السلس معها، واستخدام هذه المهارات بهدف الإقناع والقيادة والتفاوض وتهدئة الخلافات، ولتحقيق التعاون والعمل الجماعي[٢] .

٤ – التفاوض *Negociation or Bargaining*:

هو التداول أو النقاش على نحو مباشر بين أطراف النزاع بهدف الوصول إلى اتفاق[٣].
وهذا يعني إمكانية أن يكون التفاوض جماعيًا فيحدد بأنه اتخاذ قرار جماعي. وفيه يتحادث طرفان أو اكثر مع بعضهم البعض بهدف الوصول إلى اتفاق حول القضايا المتعارضة[٤]

---

(1) Mayer, J.D & Salovey P., 1997. What is Emotional Intelligence? In Emotional Development and Emotional Intelligence, Ed. Salovey and Sluyter, New York: Basic Books.
(2) Goleman, D., 1998, working with Emotional Intelligence, U.S.A. – Bantam Book. P.376.
(3) Carnevale P.G. and Pruit 1992, Negocialtion and Mediation. Annual- Revue of Psychology, vol. 43 p.532.
(4) Carnevale, P.G. 1994, Négociation, In Encyclopedia of Human Behavior, Vol3, p.271.

ويمكن تحديد التفاوض ايضًا بأنه حسب موسوعة حل النزاعات الشكل الأساسي لحلّ النزاع ويتضمن النقاش بين الأطراف المتنازعة بهدف التوصل إلى تهدئة النزاع أو حله.

ويرى كرنفيل *(Carnevale)* ١٩٩٤ أن التفاوض يشكل إحدى الإجراءات الأربعة في التعامل مع تعارض المصالح. أما الإجراءات الثلاثة الأخرى فهي:

١- اتخاذ القرار بالمشاركة ويتضمن التفاوض والوساطة التي تعتبر تفاوضًا عبر المساعدة *(Assisted Negociation)*

٢- القرار المتخذ من قبل الطرف الثالث *(Third – Party Decision Making)* ويشتمل على القضاء والادعاء (الذهاب إلى المحكمة *(Adjudication)* والتحكيم *(Arbitration)*. ويتضمن هذان الشكلان اتخاذ القرار من قبل سلطات شرعية.

٣- العمل المنفصل *(Separate Action)* وفيه يتخذ الأطراف قرارات مستقلة كالكفاح *(Struggle)* الذي يمكن أن يتخذ شكل المعارك المادية *(المعارك العسكرية)* وحروب الكلام[١] ..

٤-١ إستراتيجيات التفاوض

يشير الباحثون إلى عدة استراتيجيات تستخدم في التفاوض ويمكن تحديد الاستراتيجية بأنها خطة عمل في التفاوض تحدّد الأهداف الكبرى والمقاربة العامة التي سيتخذها المتفاوضون لتحقيقها . ويشير كرنفيل *(carnevale)* إلى خمس استراتيجيات هي[٢]:

- **تقديم التنازلات *(Concession making)*:** وتعني خفض أهداف الشخص أو مطالبه والقبول بخفض المكاسب أو الأرباح[٣] .

- **التباري *(Contending)*:** ويقوم على محاولة إقناع الفريق الآخر ليسلم أو يرضى أو محاولة رفض محاولات الإقناع بالتسليم الصادرة عن الفريق الآخر. وفي التباري يلجأ الفريقان إلى:

- **التهديدات *(Threats)*:** وتكون إيجابية عندما تكون معقولة ومنصفة بالصدقية، فتودي بالفريق الآخر إلى تقديم التنازلات. وقد تكون سلبية فتوقف التفاوض وتصعّد النزاع.

---

(1) Carnevale, P.G. 1994, Négociation, op. Cit. P. 271
(2) ibid. p. 274.
(3)ibid. p. 274- 276.

(٤) ونجد مثالاً على هذه الاستراتيجية في تفاوض البائع والشاري مثلاً: فالمفاوض الذي يطلب القليل يحصل على موافقة الفريق الآخر بسهولة ولكنه يحصل على مكاسب قليلة- والمفاوض الذي يطلب الكثير يفشل في الحصول على الموافقة... والمفاوضون الناجحون هم الذين يريدون نتائجهم على المدى البعيد.

- **التعهدات التي لا تقبل الرفض أو المراجعة *(Irrevocable Commitments)*:** وتكون غالبًا مقرونة بالتهديد بوقف المفاوضات ان لم يقبل الطرف الآخر العرض. وتكون فعالة فقط عندما يكون فشل المفاوضات مكلفًا للفريق الآخر.

- **البراهين الاقناعية *(Persuasive argument)*:** وتهدف إلى إقناع الفريق الآخر بصحة الطروحات. وغالبًا ما يهدف الفريق الأول إلى إقناع الفريق الآخر بان مقترحاته هي مصلحته (مصلحة الفريق الآخر. ويشير البعض في هذا الصدد إلى استخدام التكتيكات الجدالية *(Contentions Tactics)* التي يمكن أن تؤدي إلى اتفاق يخدم مصلحة من يستخدمها ببراعة اكثر. ولكن هذا الاتفاق لا يكون مرشحًا للاستمرار. ولكن عندما يكون الفريقان بارعين في استخدامها فإنها تؤدي إلى فشل تحقيق الاتفاق، وهذا ما يمكن أن يشجع الفريقين على البحث عن استراتيجية حل المشكلة.

- **حل المشكلة *(Problem Solving)*** وعديدة هي تكتيكات حل المشكلة. وهي تتضمن جعبة المعلومات المتصلة بالأولويات كما تتضمن تكتيك حل المشكلة بالمشاركة حيث يعمل الفريقان على بلوغ حل مقبول بينهما وتكتيك حل المشكلة فرديًا فيعمل كل مفاوض بناء على حساباته.

- **استراتيجية حل المشكلة واتفاقات الرابح - رابح:**

والمهم في استراتيجية حل المشكلة أنها قادرة على الوصول بالطرفين إلى اتفاقات وحلول من نوع رابح- رابح. ويشير كرنفيل *(Carnevale)* ١٩٩٤ إلى عدة طرق للوصول إلى اتفاقات من هذا النوع:

- طريقة زيادة المصادر المتوافرة وتسمى بطريقة استهلاك الفطيرة *(expanding the pie)* فيقدم كل طرف يستطيع تقديمه ويعمل ما يستطيع عمله. وهكذا يتمكن الطرفان من اخذ ما يريدانه.
- طريقة تحليل الاهتمامات الكامنة وراء المواقف والمواقع والعمل على توفيق هذه الاهتمامات وتسمى هذه الطريقة بوصل الحلول *(bridging solutions)*. كما هو الحال في خلاف الولدين اللذين يطالبان بالحصول على الليمونة نفسها فالاهتمامات الكامنة وراء طلب كل منهما متغايرة : فالأول يريدها ليأكل الحصوص أما الثاني فيريدها ليستخدم قشرها في إعداد قالب الحلوى. وعندما عرفت الاهتمامات الكامنة حُلت المشكلة كلياً.
- طريقة تبادل التنازلات *(exchange concessions)* وذلك على مستوى قضايا مختلفة. ويتم تقديم التنازل من قبل كل فريق عن قضايا ثانوية بالنسبة إليه ولكنها أولية وأساسية بالنسبة إلى الفريق الآخر.

• طريقة تبادل المعلومات *(Information Exchange)* وتتصل هذه المعلومات بالأهداف والأولويات والاهتمامات وتشكل هذه الطريقة عنصرًا اساسيًا وملحًا في استراتيجية حل المشكلة بالمشاركة حيث يرى المتفاوضون المصالح المختلفة في ما بينهم على أنها مشكلة مشتركة ويمعنون النظر في البدائل المحتملة لحلها. وتعتبر هذه الطريقة فعالة في تحقيق اتفاقات الرابح– رابح.

– **اللانشاط** *(Inaction)*: وتتمثل هذه الاستراتيجية بالعمل القليل أو المنخفض إلى أدنى حدّ. وعند المشاركة نجد أن الشخص يتكلم حول الموضوع (لا يدخل في الموضوع). كما تتمثل ايضًا بطلب تأجيل اللقاءات.. ويكون اللانشاط دليلاً على أن الوضع القائم *(Status quo)* ملائم للمفاوض اللانشيط.

– **الانسحاب** *(Withdrawal)* وتتمثل بترك المفاوضات.

أن اعتماد المفاوض إحدى هذه الاستراتيجيات يتأثر بمدى اهتمامه بما سيحصل عليه هو، وما سيحصل عليه الآخر وهذا ما سنراه في نموذج الاهتمام الثنائي.

المعطيات النفسية في استراتيجية التفاوض: ويقسمها كرنفيل إلى دافعية ومعرفية.

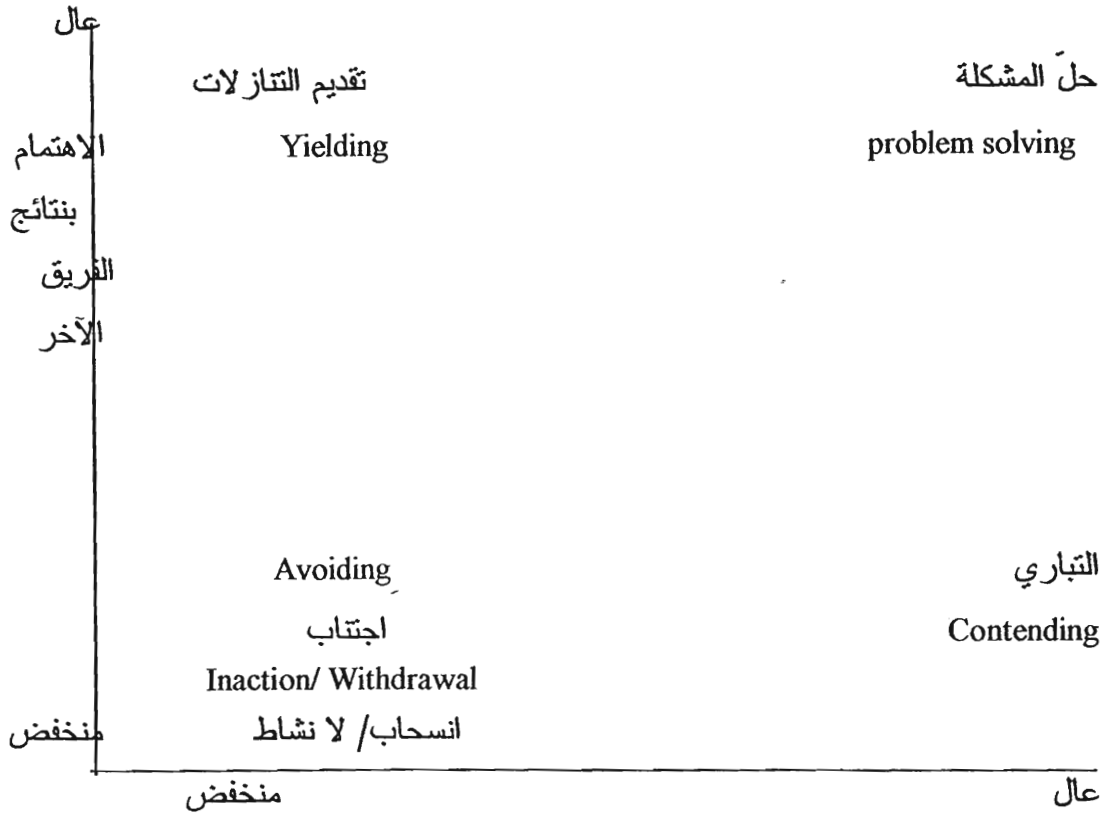
٤–٢ المعطيات الدافعية في التفاوض

يرى كرنفيل أن التفسير الأكثر فهمًا لدوافع المفاوض يتجلّى في نموذج الاهتمام الثنائي[١] واستنادًا إلى هذا النموذج تنتج استراتيجيات التفاوض عن اقتران دافعين مستقلين هما الاهتمام بالذات *(Self- Concern)* والاهتمام بالآخر . وعلى صعيد التفاوض تجد مفاوضين يهتمون اولاً بما سيحصلون هم عليه وهذا يعني انهم يعطون أهمية لمصالحهم في موضوع النزاع. وعندما يكون الشخص أو الفريق المفوض مدفوعًا باهتمام قوي بالنتائج التي سيحصل عليها يكون مقاومًا عنيدًا للتنازل وتكون طموحاته عالية وصلبة أو جامدة. وعندما يكون بالاهتمام بالآخرين ومصالحهم عالياً ويعتبر الشخص نفسه مسؤولاً عن النتائج التي سيحصلون عليها، يكون ميالاً إلى تفهّم مصالح الآخرين ومستعدًا لتقديم التنازلات وقد يعمل على تقديم مصلحة الآخرين على مصلحته[٢] . وقد تم تفسير اعتماد استراتيجيات التفاوض في ضوء هذين الدافعين:

– إذا اقترن الاهتمام العالي بالذات مع قلة الاهتمام بالآخر أدى ذلك إلى اعتماد استراتيجية التباري *(Contending)*.

(1) ibid- p. 276
(2) Rubin, J.Z, Pruit, D. G, & Kim, S.M. 1994, Social Conflict, op. Cit. P.30-1

- إذا اقترن الاهتمام العالي بالآخر مع اهتمام منخفض بالذات سهل اعتماد استراتيجية تقديم التنازل.
- إذا اقترن الاهتمام العالي بالذات مع الاهتمام العالي بالآخر سهل اعتماد استراتيجية حل المشكلة.
- إذا اقترن الاهتمام المنخفض بالذات مع الاهتمام المنخفض بالآخر سهل اعتماد استراتيجية اللانشاط أو استراتيجية الانسحاب.



(استنادًا إلى روبين ومعاونيه ١٩٩٤، ص ٣٠).

ان هذا النموذج يتنبأ بالاستراتيجية المفضلة عند المفاوض ولكن ان بدا له ان هذه الاستراتيجية متعذرة التطبيق فهو سيميل نحو اعتماد استراتيجية أخرى. فإذا لجأ إلى التباري كاستراتيجية مفضلة ورأى أنها غير نافعة مال إلى اعتماد إستراتيجية حل المشكلة. وهذه الأخيرة تتطلب شروطًا لتنجح كإمكانية إيجاد حل الرابح- الرابح.

٤-٣ المعطيات المعرفية الاجتماعية في التفاوض.

تتصل هذه المعطيات بالإدراك الاجتماعي، وما تبينه الأبحاث في مجال التفاوض تبدو بالغة الأهمية. وقد تمت الإشارة إلى انخفاض قدرة المفاوضين على الانتباه والتذكر ومعالجة المعلومات والى اعتمادهم على المختصرات والصور أو المخططات المعرفية كاستراتيجيات تبسيطية في معالجة المعلومات بينما يتطلب حل الخلافات والنزاعات حضورًا ذهنيًا ومعرفة معمقة بالحالة أو بالنزاع واعدادًا دقيقًا للملفات..

- ومن جملة ما يذكر من أخطاء قد تضيع الفرص الاعتقاد بأن أولويات الفريق الآخر هي مشابهة لأولوياتنا وهذا يعيق إمكانية التوصل إلى حل الرابح- الرابح كما هو الحال في استمرا والخلاف على الليمونة بين الولدين من دون البحث عن الدوافع.

- **الازدراء أو التحقير الحاصل كردة فعل *(Reactive Devaluation)*:** فيتم ازدراء المقترحات التي يحملها الفريق الآخر فقط لمجرد كونها صادرة عنه[١]

- والوثوق المسبق بان الفريق الآخر سيقدم تنازلات معينة أو بأن النتائج التي قد تنجم عن فشل التفاوض ستكون لمصلحتنا.

- إضافة إلى أن عامل التأثير الاجتماعي يؤدي إلى آثار سلبية فالنقاش الجماعي يؤدي غالبًا إلى تعزير الميل إلى المجازفة في اتخاذ القرارات والى رفع حدة الاتجاهات السلبية. وذلك يحصل عندما يكون المفاوضون ممثلين لحزبٍ سياسي أو تيارٍ معين أو دولة معينة ومتقيدين بقرارات تتخذ بالنقاش الجماعي ضمن مطبخ القرار في الحزب..، وتكون ميالة إلى المجازفة.

- **الانحيازات العاملة في خدمة الذات ومصلحتها *(Self serving Bivis)*:**

وتتمثل بالاعتقاد بأن الرأي أو الحكم الصادر عنا صحيح أو اصح من الرأي أو الحكم الصادر عن الغير.

- **تأثير المنمطات أو المقولبات:** كالانطلاق من مقولة إننا نحن البيض ينبغي أن نحصل على حصة الأسد في مفاوضات مع السود. وتتأثر هذه المقولة بالاتنوية *(Ethnocentrism)* والكبرياء الاتنية *(ethnic Pride)* والمقولبات *(Stereotype)* .

- **المغالاة في تقدير الذات** وتبريرها وتوهم الإجماع المويّد لنا[٢] . وقد يحصل هذا عند بعض المفاوضين الذين يمثلون فريقًا معينًا أو شريحة اجتماعية معينة.

---

(1) Messick, DM, et als, 1985, Why we are fairer than others, Journal of Experimental Social Psychology, vol. 21, pp. 480- 500.

(2) Carno, W. D et als. 1988, Overjustification, Assumed Consensus, and Attitude change, journal of Pty. and soc. Psych. Vol. 55 pp. 12-22

- **الخطأ الأساسي في الإسناد** ***(Fundamental Attribution Error)*** ويتجلى بالميل إلى خفض تقدير تأثير الوضعيات في سلوك الفريق الآخر والاستمرار في التشديد على نواياه ومقاصده واعتبارها مسؤولة عن تصرفاته.. وفي الواقع ان هذه الأخطاء التي تؤثر في بناء أحكامنا عمومًا تؤثر ايضًا في عملية التفاوض وسيرها وقد تؤدي إلى إيقافها، كما أنها في أثناء النزاع تؤدي دورًا تصعيديًا يزيد تأجيج النزاع. ويكون الوسطاء عمومًا. وعلى صعيد حل النزاعات في المدارس يكون التعرف إليها والى آثارها ضروريًا للمديرين والمعلمين والوسطاء وكل المهتمين بحل النزاعات وذلك لتجنب آثارها والعمل على هذه الأخطاء لكسر حلقة النزاع ومنطقه والتأثير في تصاعده وتأجيجه.

٤-٤ نتائج التفاوض وتوقفه

يشير كرنفيل ***(Carnevale)*** إلى أربعة نتائج يمكن ان توقف التفاوض وهي:

١- **انتصار أحد المفاوضين** ونكون أمام رابح وخاسر (مثلاً البائع يبيع حسب السعر الأساسي المقرر ولا يقدم تنازلات)

٢- **التسوية** ***(Compromise)*** وتعنى الاتفاق بين الفريقين على حلول وسطى حول مطالبهما الأساسية مع تقديم تنازلات من قبل كلا الفريقين (التوصل إلى سعر وسطي بين البائع والشاري مثلاً).

٣- **اتفاق الرابح-رابح** ***(Win- Win Agreement)*** ويسمى ايضًا الاتفاق التكاملي ***(Integrative Agreement)*** وفيه يحقق الفريقان مكاسب مشتركة أعلى من تلك التي تتحقق عبر التسوية. وهذا يعنى ان اتفاق الرابح- رابح يتضمن حسنات تتخطى حسنات التسوية. ويكون اكثر فائدة للعلاقات الإنسانية بين الفريقين. ويكون فعالاً لأن الفريقين يحققان الربح المناسب.

٤- **الفشل** في الوصول إلى اتفاق ويكفي ان يترك أحد الفريقين المفاوضات حتى تتوقف المفاوضات أو تفشل. ولعل إحدى أهم الظروف المؤدية إلى هذه النتيجة تنطلق من الوضع القائم ***(Status quo)*** الذي يمكن ان يكون في بعض الحالات مناسبًا أتحد الفريقين ويكون استمراره أو بقاؤه في مصلحته، ولذلك هو لا يقدم التنازلات. وفي هذه الحالة فان الفريق الآخر المتذمّر من الوضع القائم يرى ان الوضع سيبقى على حاله حتى بعد المفاوضات وان التفاوض لن يقدم أي جديد، فيتخلى عنه.

ينبغي الاّ نقلل من أهمية اللجوء إلى التفاوض في حل النزاعات في المدرسة فهو يعلّم التلميذ على التعبير عن مطالبة والدفاع عن حقوقه بشكل مباشر وعبر لغة الحوار ويعلم المتنازعين بين التلاميذ على صياغة مطالبهم والتعرف إلى وجهات نظر الفريق الآخر وتقبلها ثم يعرفهم

على ضرورة التبادلية كالترابط المتبادل والاعتماد المتبادل والتعاون ومراعاة مشاعر الآخرين وآرائهم ومعتقداتهم واحترامها. وان يعرفوا ماذا يريدون وماهي حاجاتهم وحقوقهم وان يميزوا الخطأ الفادح الذي يرتكبونه بالاحتكام إلى العنف ومختلف أشكال السلوك العدواني سواء في الدفاع عن حقوقهم ام في المطالبة بحاجاتهم. وان يتبينوا الخطأ الافدح الذي يرتكبونه بافتعال النزاع لمجرّد عرض العضلات أو المباهاة... ومع الإقرار بأن تعلّم مثل هذه القدرات يتطلب مراعاة نمو شخصية المتعلمين في مختلف أبعادها فان إدخال حل النزاعات على الحياة المدرسية خطوة لتحقيق وظيفة التربية الأساسية المتمثلة في تكيف الطفل النفسي الاجتماعي وتعلمه حل المشكلات الإنسانية الاجتماعية.

ونظرًا لضرورة مراعاة نمو الطفل لا بد من ان يتم تعلّم التفاوض تحت رعاية الراشدين والرفاق وهذا ما تحققه الوساطة باعتبارها تفاوضًا يتم تحت الرعاية،*(Assisted Negociation)* وعبر المساعدة.

٥- الوساطة *(Médiation)*

حين يتعذر التفاوض أو يفشل لسبب أو لآخر تبقى احتمالات عديدة فإما الانتقال إلى النزاع المادي أو العراك، أو العودة إليه، واما اللجوء إلى التحكيم *(Arbitration)* حيث يتدخل طرف ثالث غير منحاز فيعمل على إصدار الحكم[١]، واما اللجوء إلى القضاء والادعاء فيصدر الحكم عن القضاة في المحاكم *(Adjudication)*. ولكن مع ذلك يبقى احتمالان قبل الوصول إلى التحكيم والمحاكم فإما ان يلجأ الطرفان إلى طلب المساعدة من طرف ثالث واما ان يبادر طرف ثالث فيعرض وساطته.

وتحدّد الوساطة بأنها إحدى الطرق الرئيسية في البحث عن خيارات حل النزاع وتتضمن تدخل فريق ثالث يقوم بدور الوسيط *(mediator)* في عملية التفاوض. ويقوم دور الوسيط على مساعدة الأطراف المتنازعة على التواصل الفعال، وعلى تحليل النزاع وتطوير حل مقبول على نحو متبادل[٢]. عبر هذا التحديد ان الوساطة ليست تحكيمًا أو احتكامًا إلى محكمة فالوسيط لا يفرض حلاً ولا يملك سلطة اتخاذ القرار. ودوره شبيه بدور المرشد النفسي الذي لا يعيّن الحلّ بل يساعد على إدراك الذات في إمكانياتها والوضعية ومعطياتها تمهيدًا لاتخاذ القرار من قبل الشخص المعنى. وذلك هو موقف الوسيط المبدئي.

(1) Burgess and Burgess, 1996, Encyclopedia of Conflict Resolution op. cit.p
(2) Burgess and Burgess, op. cit. p. 178.

٥-١ مواصفات الوسيط:

- يحرص على ان يجد الفريقان الحل في ضوء مصالحهما
- مستقل عن الطرفين.
- مهتم بمصلحتهما ولاغاية خاصة له.
- يثق به الطرفان ويحترمانه.
- قادر على الاصغاء.
- محايد غير منحاز.
- حافظ للسرّ.
- يجمع الاهتمام بالحل إلى الاهتمام بالعلاقات الإنسانية.
- لا يمارس ضغوطًا على الفريقين مع الإشارة إلى ان البعض يعطيه دورًا توجيهيًا.

ويمكن ان نضيف مواصفات عامة أساسية كأن يكون متمتعًا بخبرة كافية في مجال العلاقات الإنسانية، ومؤمنًا بالقيم والمبادئ الإنسانية ومنفتح الفكر ومتمتعًا برحابة الصدر.

٥-٢ عملية الوساطة

يقوم الوسيط بالاطلاع على المشكلة كما تبدو من وَجهة نظر الطرفين يساعد كل طرف على الإفصاح عن وجهة نظره هذه بينما الفريق الآخر يصغي يحلل المشكلة ويستجلي مختلف جوانبها وعناصرها ويلفت نظر الفريقين إلى العناصر والأسباب الأساسية التي تؤلف النزاع. يبحث عن مصالح الفريقين. وتشتمل المصالح على: الأولويات- الهموم أو مصادر القلق- المخاوف- القيم- التوقعات- المعتقدات- الافتراضات- والآمال[١] ويحاول نقل الفريقين من التفاوض على المواقف إلى التفاوض على المصالح، وفصل الأشخاص عن المشكلة وابتكار خيارات للربح المتبادل، والتشديد على استخدام المعايير الموضوعية *(Objective criteria)*[٢].

٥-٣ التغييرات التي تحدثها الوساطة

ويرى روبين ومعاونوه ١٩٩٤ ان الوساطة تتضمن ثلاثة أنواع من الأمور يمكن ان يلجأ إليها الوسيط ليتدخل على نحوٍ فعال، وهي انه يعدّل البنية المادية والاجتماعية للخلاف ويُحدث تغييرًا في بنية قضية النزاع، ويتصرف بطريقة تزيد دافعية الأطراف ليأخذوا خلافهم على محمل الجدّ[٣].

---

(1) Institut International Canadien de la Négociation pratique, la gestion des conflits en milieu de travail (pour les employés)- op. eit, gestion III, p.5.

(2) Fisher R., Ury,w. and Patton B. 1991, 2nd ed., getting to yes : Negociating Agreement without Giving in., U.S.A. A Penguin Book. Pp. 15-94.

(3) Rubin, Z.R. et als; 1994, Scial Conflict.. op.cit.p.202

تغيير بنية النزاع المادية والاجتماعية:

يتم هذا التغيير بعدة طرق:

- المعاطاة المباشرة عندما تكون حدة النزاع خفيفة وتجنب احتكاك الطرفين أو جمعهما في أثناء تصاعد النزاع والاكتفاء بلقاءات منفردة.
- انفتاح أمكنة اللقاءات: وتكون أمكنة مغلقة بعيدة عن الملاحظين في بدايات المحادثات ثم تصبح في مكان عام ومفتوح يمكن ان يلاحظه جمهور متنوع (تلاعب في استخدام المكان)
- المكان الحيادي فلا يكون عند هذا الفريق أو ذاك.
- وضع حدود زمنية للقاءات ضغط الوقت.
- تشجيع الأطراف عبر المساعدات المالية.

تغيير بنية القضية

- مساعدة الأطراف على استكشاف القضايا المتعلقة بالنزاع ثم التذكير بها بخاصة بعد مبارزات التصعيد أو في أثنائها للعودة إلى المحادثات.
- التعامل مع ملف النزاع ككل أو كأجزاء: وتتم طريقة التعامل بالاتفاق مع الأطراف وبينهم. ويرى بعض الباحثين ان التعامل مع الملف ككل يؤدي إلى تحسين نوعية الاتفاقات الحاصلة، في بعض النزاعات الصعبة. ومع تزايد القضايا يصبح التعامل معها ككل صعبًا ويكون الأطراف بحاجة إلى روزنامة عمل متعاقبة.

ويمكن اتباع مبدأين:

- مبدأ التعاقب يبدأ بالمسائل الأكثر عمومية إلى المسائل الخاصة.
- مبدأ الانطلاق من المسائل الأكثر سهولة.

(تشير بعض الدراسات إلى أهمية المبدأ الثاني، بينما هناك دراسات اقل تشير إلى أهمية المبدأ الأول).

- **كسر المآزق:** واشار فيشر إلى ضرورة كسر المأزق النزاعي بقسم القضايا إلى أجزاء قابلة لأن تدار.
- **إدخال الأهداف الكبرى *(Superordinate goals)*** التي تساعد المتنازعين على تخطي النزاع الحاصل.

٥-٤ زيادة دافعية الأطراف للوصول إلى اتفاق

ويقوم الوسيط بتحريك المتنازعين للخروج من المأزق نحو القيام بالتنازلات عبر :

- المساعدة على الحفاظ على ماء الوجه عند المتنازعين والحفاظ على صورتهم..

– تعزيز الثقة بين المتنازعين: كسر خوفهم على سمعتهم وصورتهم وتحريك العناصر الإيجابية والاستفادة منها (كون زوجة الطرف الأول صديقة زوجة الطرف الثاني، أو كون الفريقين رفيقيّ دراسة أو أبناء قرية واحدة، الخ ...).

– حثهم على تقديم تنازلات نهائية ولو بسيطة ولكن لا رجوع عنها، وذلك برهانًا على حرصهم.

– استخراج نقاط التلاقي.

– ان يدرب الأطراف على التعرف إلى الانفعالات التي تولدها وضعية النزاع عند كل منهما والتعامل معها بواقعية وتفهم.

– تعويدهم على الفروق والاختلافات وتقبلها.

– إبقاء الاندفاع أو الزخم والحفاظ عليه ولو كان هناك حظ قليل بالوصول إلى اتفاق.

– مراعاة حاجات الطرفين إلى الاستقلالية.

٥–٥ الوسيط وعملية حل النزاع : المراحل

وتقوم على نموذج عام شبيه بنموذج حل المشكلات مع التشديد على الطبيعة الإنسانية والاجتماعية للمشكلة. كما تستخدم تقنيات عديدة كالاجتماعات وورش العمل. وان اعتبار النزاع مشكلة قابلة للدرس الموضوعي والفهم والتفسير يتيح للمتنازعين أن يسيطروا بعقلانية على الوضع.

والمثال النموذجي حول عملية حلّ النزاع أو تسويته تمر عبر أربع مراحل أساسية نوردها على النحو التالي[1]

المرحلة الأولى: خلق المناخ الإيجابي

- اختيار الوقت المناسب لتفحص النزاع ويتم بالتشاور مع المعنيين.
- الاتفاق على مكان محايد يسهل الوصول إليه.
- التعبير عن الرغبة في الوصول إلى حلّ يرضي الجميع.
- الإصغاء بانتباه.

المرحلة الثانية: تحديد المسائل

- إبداء الرأي حول طبيعة المسائل المطروحة للتسوية.
- استخدام رسائل تأكيدية.
- اعتماد الإيجاز، والكلام عن الرأي أو وجهة النظر.
- دعوة الآخر للتعبير عن رأيه في طبيعة المشكلات المطروحة للتسوية.

(1) L'institut canadien de la négociation pratique- op. cit. section III, p.1

• متابعة ما يقوله الآخر.
• اللجوء إلى إعادة الصياغة- مع طلب الإيضاحات عند الضرورة.
• إعداد جدول عمل أو لائحة بالموضوعات في ضوء المشكلات التي آثارها الطرفان.
• صياغة الأسئلة بعبارات محايدة.

المرحلة الثالثة: اكتشاف المصالح

• سبر جوانب المشكلات ذات الأهمية بالنسبة إلى الآخر.
• الإصغاء بانتباه، واستخدام تقنية إعادة الصياغة.
• طرح الأسئلة المفتوحة.
• الطلب من الآخر ان يكتشف النواحي التي تهمه من المشكلة.
• التأكد من أن كلا الفريقين يتفاهمان (يفهم واحدهما الآخر).

المرحلة الرابعة: حلّ المشكلة

• اختصار المصالح (النواحي المهمة من المشكلة بالنسبة للفريقين).
• جلسة تقوم على العصف الذهني وتهدف إلى بناء الحلول من قبل الفريقين.
• تقييم الحلول: - التحقق من قواعد المساواة.
- تلبية مصالح الفريقين.
• ترتيب الحلول حسب نسق الأولية أو الأفضلية.
• إعداد خطة عمل: من؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ كيف؟

ونجد نماذج أخرى عديدة تساعد الوسيط في عمله وهي في معظمها الخطوات العامة الواردة في هذا النموذج مع إدخال بعض التفاصيل. والمهم ان يساعد الوسيط الأطراف على عرض المشكلة كما تبدو في نظرهم وان يتقبلوا وجهات النظر هذه، ثم ان يتوصل الوسيط إلى تشخيص موضوعي للمشكلة متعرفًا إلى عناصرها (راجع أعلاه)

مراحل حلّ النزاع كما نعتمدها في هذا الكتاب:

على مستوى تعليم الناشئة حلّ النزاع اقترحنا أربعة مراحل . وقد استندنا اختيارها، جزئياً، إلى الأدلة التي نظمها مركز ماريبورغ في كندا لتعليم حلّ النزاعات في المدارس وهي :

- **مرحلة التهدئة** : وتتناول تهدئة الذات وتهدئة الآخر وتؤدي عملية ادارة الانفعالات دوراً اساسياً في هذه المرحلة.

- **مرحلة التخاطب والتواصل:** وتتضمن على الأخص عمليات التواصل الأساسية المتمثلة بالتعبير عن وجهة النظر والاستماع الى وجهة نظر الفريق الآخر وتفهمها.
- **مرحلة البحث عن الحلول:** ويكون المقصود اكتشاف عدد من الحلول للمشكلة المطروحة أو للخلاف الحاصل.
- **مرحلة اختيار الحلّ:** ويقوم الطرفان بالاتفاق على الحلّ الأنسب واعتماده مع ما يتطلب ذلك من تعهدات والتزامات.

٥-٦ فك التصعيد أو خفضه *(De-escalation)*

يحدّد فك التصعيد أو خفضه، بأنه تخفيف لحدة الخلاف أو النزاع وهو يحصل بعد ارتفاع مفاجئ وحاد للبغضاء أو بعد مأزق صادم[1] وعندما يصل الأطراف إلى متابعة النزاع مع تحمل الذيول والعواقب أو التراجع إلى الوراء والتفكير في حل معين يتأثرون بعوامل كثيرة (مثلاً توافر الموارد- كلفة الانتصار- الأضرار- احتمال الانتصار) وتتدخل العوامل النفسية المعرفية والانفعالية لتحجب في أحيان كثيرة الرؤية الموضوعية للوضعية (تدخل تقدير الذات أو تقدير النحن والانوية والاتنوية والكبرياء والحفاظ على ماء الوجه والالتزام بتهديدات معينة) وكلها تشكل عوامل مساعدة على التصعيد. وهكذا يتطلب خفض التصعيد شروطًا أساسية. وان كان النزاع يبدأ بشكل مجاني احيانًا فان خفضه يتم على مراحل.

شروطه

ومن شروط خفض التصعيد:

- الوقت المناسب.
- عودة الفريقين إلى نوع من التعقل (راحت السكرة وجاءت الفكرة)
- القدرة على الضبط الذاتي والجماعي..

مراحله

أما مراحله فتبدأ بإعلان الفريقين عن استعدادهم للبحث في إمكانية التهدئة أما اعلانًا تلقائيًا صادرًا عنهما واما نزولاً عند رغبة طرف ثالث.

أما المرحلة الثانية فتكون مرحلة المباحثات الاستكشافية وتتناول وضع روزنامة العمل ويتم فيها التساؤل عن إمكانية تحادث الفريقين معًا؟ هل سيوقفان النزاع في أثناء المحادثات؟ هل يمكن التفاوض عليها...

أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة التفاوض الذي سيتم أما بشكل مباشر واما عبر الوساطة.

(1) Burgess and Burgess, 1996, op. cit. p. 90

وتكون المرحلة الرابعة مرحلة التوصل إلى اتفاق.

وفي النزاعات المتفاقمة يصعب على الفريقين عبور هذه المراحل عبر التفاوض المباشر فيكونان بحاجة إلى الطرف الثالث أو الوسيط.

٥-٧ استراتيجية الفك التدريجي للنزاع *(GRIT Model)*[١]

وقد أشار إليها شارل اوزغود ***(Osgood)*** في بدايات الستينات وتنطلق من قيام أحد المتنازعين أو أحد أطراف النزاع بخطوة إيجابية صغرى لا تضعف موقعه. وتكون هذه الخطوة هادفة لتشجيع الفريق الآخر كي يقدم بدوره على خطوة مماثلة. فان قام الفريق الآخر باتخاذ مثل هذه الخطوة فان الفريق الأول سيعود ليقدم على خطوة تنازلية ثانية تهدف إلى المزيد من خفض التوتر. ولكن ان لم يقم الفريق الثاني بخطوة تنازلية فان اوزغود يرى ان استمرار الفريق الأول في تقديم تنازل أو تنازلين صغيرين إضافيين يبقى مطلوبًا لتشجيع الفريق الثاني. وتعتبر هذه الطريقة، الطريقة الأقل خطرًا لتحويل تصعيد النزاع وتأجيجه بالإعلان عن ان أحد الطرفين يريد التفاوض من دون ان يبدو ضعيفًا.

ومع ان هذه الطريقة تفيد في الحروب والنزاعات المسلحة فتظهر الفريق الذي يبادر إليها بأنه طالب سلام فإنها قد لاتنجح عمليًا اذ ينبغي اخذ ميزان القوى بين الفريقين في الاعتبار.

ونعتبر هذه الطريقة بمثابة دعوة إلى التفاوض من دون وسطاء ولكن يلجأ إليها الوسطاء عندما يتدخلون للمساعدة على حل نزاع معين فيقنعوا أحد الفريقين باتخاذ خطوة تنازلية لإظهار حسن النية ويقنعوا ايضًا الفريق الآخر باتخاذ خطوة مماثلة وهكذا يتوصلون تدريجيًا إلى كسر التصعيد اللولبي للنزاع.

٥-٨ عمل الوسيط في مجال الاتصال

نشير هنا الى عمل الوسيط في مجال الاتصال الفعال وتقنياته ثم في مجال استخدام استراتيجيات مقاربة النزاع وتحليله وفهمه.

الإصغاء الفعال أو الناشط وتقنياته.

يعتبر الإصغاء من أدق المهام التي ينبغي أن يتقنها الوسيط. ونورد هنا أهم مبادئ الاتصال الفعال والتقنيات المتصلة به:

مبادئ الاتصال الفعال[٢]

- أن يكون الوسيط حساسًا تجاه المشاعر التي يُفصح عنها الرسالة.
- أن يحصر نفسه بالمشاكل المطروحة.

---

(1) Graduated and Reciprocrated Initiatives in Tension- reduction

(2)L'institut international Canadien de la négociation pratique, op. cit, sec. II, p.4-1

- أن يصغي بتفهم.
- أن يظهر احترامه واعتباره للآخر.
- أن يصغي بانتباه ومن دون أن يصدر احكامًا.
- أن يعيد صياغة الرسالة ويعكسها (كالمرآة العاكسة) ليبرهن عن إصغائه.
- أن يطلب الإيضاحات عندما لا يفهم الرسالة أو عندما لا يكون متأكدًا من معناها.
- أن يقوم بالتشجيع على متابعة النقاش بإعطاء استجابات غير لفظية.
- ان يتقن ممارسة تقنيات الاتصال الفعال مثل إعادة الصياغة والاستيضاح والتشجيع الخ ...

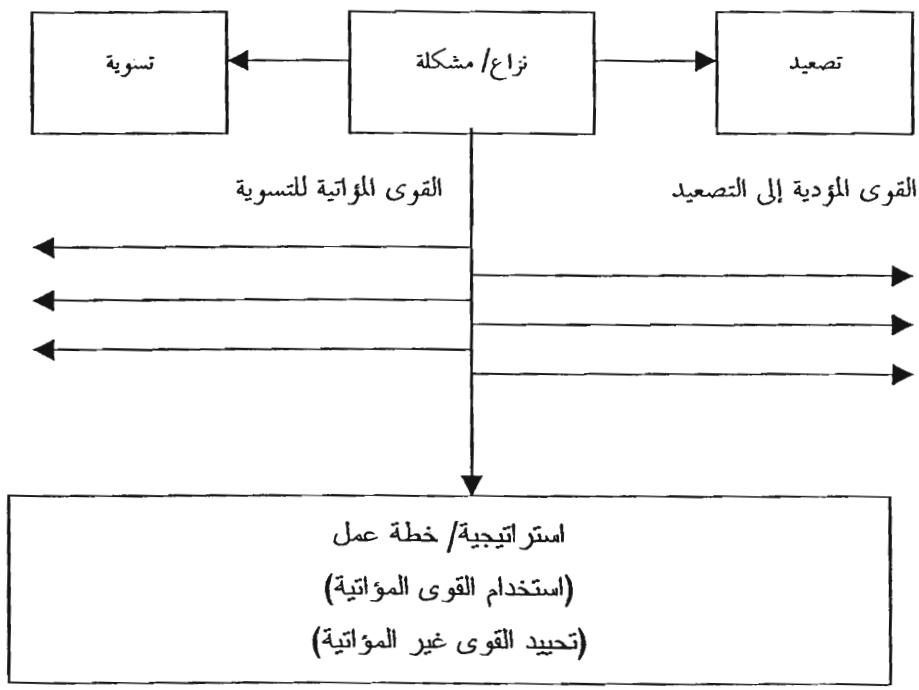
(راجع فصل التواصل)

٥-٩ استراتيجيات مقاربة النزاع وهي عديدة كتنظيم ورش العمل، وتحليل القوى المؤثرة في النزاع، واجتماعات حل المشكلة واستراتيجية الانتقال من المواقف الى المصالح.

ونختار بينها:

- **استراتيجية تحليل القوى:** والهدف منها التعرف إلى القوى المؤثرة في النزاع عموماً وحصر القوى المؤدية إلى التصعيد لتحيّدها، والتعرف إلى القوى المؤاتية أو المناسبة للتسوية بهدف توظيفها في الحال. ونبين هذا العمل في الجدول التالي:

تحليل القوى المؤثرة في النزاع[1]

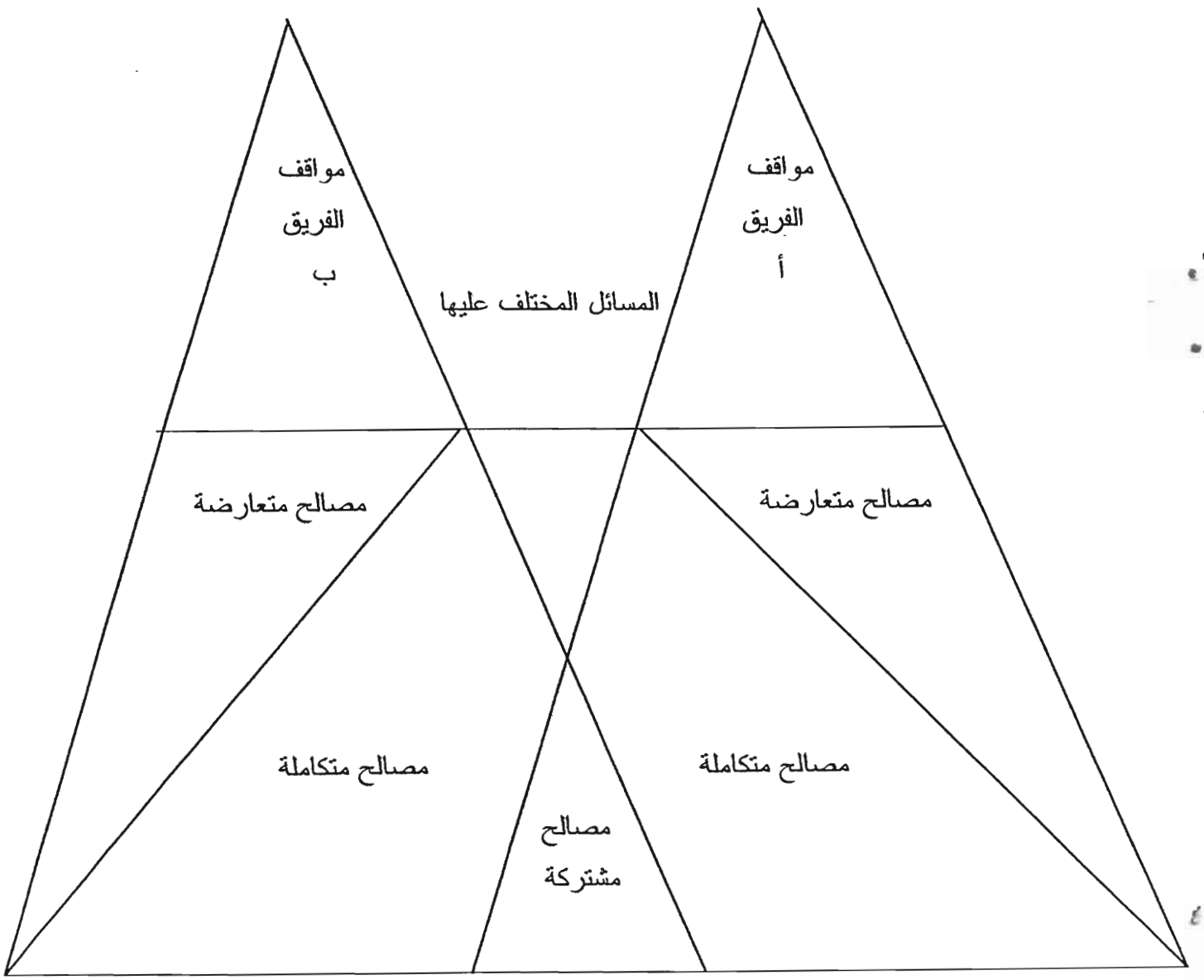


(1))L'institut international Canadien de la négociation pratique, op. cit, sec. III, p.12-1

- استراتيجية نقل المتنازعين من لغة المواقف إلى لغة المصالح المشتركة:

إن العمل على نقل المتنازعين من الكلام بلغة المواقف إلى لغة المصالح المشتركة يستدعي من قبل الوسيط التعرف إلى خلفية النزاع عند المتنازعين واستجلاء مصالحهم (الحاجات، والمخاوف...) وسيتبين للوسيط من خلال المحادثات وجود مصالح متنوعة كامنة وراء المواقف عند الفريقين أنها المصالح المتناقضة أو المتعارضة ثم المصالح المتكاملة أو المكاملة ثم المصالح المشتركة التي يبدأ عمله عليها. وتوضح الترسيمة التالية أنواع هذه المصالح.

العبور من المواقف إلى المصالح



٦- حلّ النزاعات ووساطة الرفاق في المدارس:

٦-١ مضمون برامج حل النزاعات وموضوعاتها

تشـــدّد برامج حل النزاعات في المدارس على موضوعات أساسية نذكرها. استنادًا إلى السيدة فلوري ستوري (١٩٩٨)

- طبيعة النزاع
- وسائل حل النزاعات وإجراءاته
- مهارات الاتصال واستراتيجياته
- دور الثقافة والعرقية
- التسامح والتقبل
- إدارة الغضب
- المسائل المتعلقة بالسطلة

ويمكـــن إضـــافة المسائل المتعلقة بالعدالة والمساواة وحقوق الإنسان. وان كانت ضمنية في ما تقدم.

اهداف برنامج حلّ النزاعات في المدارس

• الوقاية من العنف • السيطرة على الغضب • حلّ النزاعات • خلق متحد انساني • تقبل الفروقات • التعلم التعاوني • الحماية ضد التهويل **برنامج الدراسة**	• صانعو السلام • بين الثقافات • الوساطة عبر الرفاق • مدير النزاعات **انشطة لاصفية او محايد للبرنامج**

برنامج حلّ النزاعات: المقاربات والمداخلات

• ادارة صف • مركز حلّ النزاعات • النظام الفعال والبناء	• النظام في المدارس • برنامج مخصص لمديري النزاعات • الوساطة عبر الرفاق • فريق تسوية النزاعات • برنامج النظام المدرسي البناء الفعال

عن المؤسسة الكندية العالمية للتفاوض التطبيقي

٦-٢ وساطة الرفاق *(peer mediation)*

٦-٢-١ تحديدها: الوساطة عبر الرفاق أو وساطة الرفاق هي عملية *(process)* يقوم بها رفاق غير منحازين، سبق لهم ان تدربوا على تقنيات حلّ النزاعات، بهدف مساعدة رفاقهم على حل نزاعاتهم أو انها "تدخل" لمقاربة النزاعات ومواجهتها يتيح مجال تقريب الأطراف المتنازعين وجمعهم ليناقشوا خلافاتهم ويتبنوا مسؤوليتها وذلك بدعوتهم إلى التواصل والعمل معًا على إيجاد حلّ للمشكلة. والأساسي في ذلك انه ينبغي حلّ النزاع أو تسويته بالمشاركة[1]

وكي تنجح الوساطة ينبغي ان يقبل الطرفان بالجلوس معاً ومناقشة الأمور. وينبغي ان تكون المناقشة مفتحة وصريحة وهادفة إلى فهم الآخر وإفهامه. وينبغي على الوسطاء ان يحاولوا فهم فريقي النزاع وان يعملوا على ان يتفهم كل فريق وجهة نظر الفريق الآخر. ويساعد الرفاق- الوسطاء فريقي النزاع على إيجاد الحلّ وتسوية النزاع بينهما. فهم لا يقدمون الحلّ بل يساعدون على إيجاده.

٦-٢-٢حالة وساطة: ولفهم وساطة الرفاق الوسطاء نعرض هذه الحالة معدلة عن جونسون وجونسون *(Johnson & Johnson)* ١٩٩٤[2]

"بعدما عملت ميغان فتاة الثانية عشرة من العمر طويلاً على إنجاز مجسم الضرس ووضعته جانبًا محذرة رفاقتها من المسّ به خشية ان ينكسر لأنه من مادة سريعة العطب، وصلت رفيقتها شيلي ولفت نظرها مجسم الضرس، ومن دون ان تستأذن حملت ذاك المجسم لتنظر إليه وبينما كانت تتفحصه وتقلّبه وقع المجسم وانكسر...

وإذا بميغان تهرع صائحة بغضب ويحك لماذا لمسته؟ لقد أثرت غضبي! لقد قلت للجميع لا تلمسوه وذهبت مباشرة إليه وكسرته... إنني ذاهبة لافتش عن شيء ثمين يخصك وسأدمره. وأوضحت شيلي تقول لقد كان الأمر حادثاً عارضًا صدقيني لم اقصد كسره... هدّئي من روعك ولا تضطربي فالأمر ليس كارثة. وانتفضت ميغان لتصرخ بغضب: وتعبي وجهدي طوال ساعات وساعات تنسينه؟ وبينما هي تهم بقول المزيد مقتربة اكثر نحو شيلي التي أغاظها اعتذارها، ظهر فجأة سام وجانيت رفيقاهما في الصف وكانا يرتديان قميصي تيشيرت كتبت على الصدره والظهر منهما عبارة وسيط، وعرفا بنفسيهما: نحن وسطاء الصف هذا اليوم فهل تريدان منا ان نساعدكما على حل هذه المشكلة؟ أظن ذلك قالت شيلي وميغان بتحفظ. وقبلت ميغان وشيلي بقواعد اللعبة (لا مقاطعة ولا تسميات) ووافقتا ايضًا على الانتقال إلى زاوية هادئة من غرفة الصف. قال سام ستتكلمين اولاً يا ميغان وتوجه شيلي إلى قائلاً لا تجزعي فستعطين حق الكلام. وعاد إلى ميغان قائلاً هيا يا ميغان، ماذا حصل؟ وبعد خمس

---

(1) Storie, F. 1998, op. Cit. 11-12.

(2) Johnson, D. W., & Johnson, R.T. 1994 Construvtive Conflict in the schools, Jour — mal of Social Issues, Vol. 50, N°1, p. 126-127.

دقائق باتت المشكلة محلولة. فقد اعتذرت شيلي وابدت اسفها واتفقت الفتاتان على بناء مجسّم جديد معًا".

٦-٢-٣ تعلّم الوساطة

حسب جونسون وجونسون١٩٩٤[1] يتعلّم التلاميذ صناعة السلام عبر أربع مراحل تهدف إلى سد حاجة التلاميذ إلى تعلم كيفية التفاوض والوساطة.

في المرحلة الأولى: يتعلم التلاميذ امورًا أساسية حول النزاع وماهيته وتمييز ما الذي يعتبر نزاعًا عما لا يعتبر نزاعًا.

في المرحلة الثانية: يتعلمون كيف يفاوضون للوصول إلى حلول واتفاقات متكاملة حول نزاعات المصالح.

في المرحلة الثالثة: يتعلمون كيف يقومون بدور الوسطاء في النزاعات الحاصلة بين رفاق صفهم.

في المرحلة الرابعة: يطبق المعلّم برنامج صانع السلام مع تلامذته. ويتلقى التلاميذ التدريب لمدة ثلاثين دقيقة في اليوم وتستمرّ لمدة ثلاثين يومًا. ويستمرون بعدها في تلقي التدريب طوال السنة الدراسية ولكن بمعدل مرتين في الأسبوع، ولمدة ثلاثين دقيقة في كل مرة. فبعد ان يفهم التلاميذ كيف يفاوضون وكيف يقومون بالواسطة ينتقلون إلى برنامج صانعي السلام. فيختار المعلم كل يوم شخصين ليعملا كوسيطين رسميين تحوّل اليهما كل النزاعات التي يعجز تلامذة الصف عن حلها بمفردهم. ويرتدي الوسيطان قميصين (تي شيرت) رسميين، ويقومان بنشاط أشبه بنشاط الدورية في أثناء الاستراحات فيطوفان الملعب بقميصيهما ويرعيان بنظرهما أماكن التجمعات استعدادًا للتدخل حين يطلب منهما أو حين يريان ان الحاجة تدعو لتدخلهما. وفي الصف حين يظهر نزاع معين يشوش المناخ الصفي يتدخلان فينتحيان بالأطراف جانبًا للتوسط بينهم.

وحسب جونسون وجونسون ينبغي ان يتم التناوب على أداء دور الوسيط بحيث يمارس جميع تلامذة الصف هذا الدور لمدة متساوية عند الجميع. وتكون التدريبات والامثولات التي تستمر مرتين في الأسبوع أشبه بدروس الإنعاش *(Refresh lessons)* إذ انها تهدف إلى تحسين مهارات التفاوض والتوسط عند التلاميذ.

(1) Johnson and Johnson, 1994. Ibid. p. 127

٦-٢-٤ ممارسة التفاوض والوساطة من قبل التلاميذ

٦-٢-٤-١ تعليم ممارسة التفاوض

ينبغي ان يميز التلاميذ التفاوض التوزيعي *(distributive negociation)* عن التفاوض التكاملي *(Integrative negociation)*. ففي التفاوض التوزيعي لا يحقق أحد الطرفين ربحًا إلاّ إذا وافق الطرف الثاني على تقديم التنازل. أما في التفاوض التكاملي فيعمل المتنازعون معًا على خلق توافق يرضي أو يربح كل شخص معني. وفي العلاقات الإنسانية تكون المقاربة التكاملية للتفاوض البديل البناء الوحيد. ويحتاج كل التلاميذ بصرف النظر عن خلفياتهم وثقافتهم إلى أ- ان يواكبوا بالتوجيه كي يستخدموا الإجراءات التكاملية المستخدمة في حل النزاعات بين الأفراد وبين الجماعات: وب- إلى ان يصبحوا ماهرين في استخدام[١] هذه الإجراءات التكاملية .

ان إجراءات التفاوض التكاملي ومهاراته ينبغي ان تُعلم تعلمًا زائدًا *(overlearned)* وراسخًا كي تكون جاهزة ليستخدمها التلميذ إزاء حدة الغضب والخوف. ولكي يفاوض التلاميذ بهدف تحقيق التوافقات التكاملية فهم يحتاجون إلى تحديد نزاعهم، وتبادل المواقف والمقترحات؛ والى ان يروا الوضعية من وجهتي النظر كلتيهما، وان يبتكروا خيارات تهدف إلى الربح المتبادل، وان يتوصلوا إلى اتفاق حكيم[٢] . وقد اختصر جونسون وجونسون هذه المراحل بالإجراء التالي:

١- حدّد ماذا تريد. مثلاً أريد استخدام الكتاب الآن.

٢- حدّد ما هو شعورك. مثلاً اني اشعر بالاحباط.

٣- حدّد أسباب رغباتك ومشاعرك. مثلاً لقد استخدمت الكتاب خلال الساعات الأربع الماضية. وان لم أسرع في استخدامه فلن أتمكن من إنجاز تقريري في الوقت المحدّد. وان انتظاري طوال هذه المدة ولّد لدي إحباط.

٤- اختصر فهمك لما يريده الآخر، وكيف يشعر، والأسباب الكامنة وراء شعوره وارادته. مثلاً ان فهمي لك هو...

٥- ابتكر ثلاث خطط اختيارية لحل النزاع.

٦- اختر واحدة وقمْ بالمصافحة[١]

---

(1) ibid. p. 128.
(2) ibid. p. 128.
(1) ibid. p. 128.
(2) ibid. p. 128.
(3) ibid. p. 129.

ويحتاج التلاميذ لممارسة هذا الإجراء مرات ومرات حتى يصبح عادة أوتوماتكية لديهم. فالوساطة تصبح اسهل واكثر فعالية عندما يكون التلاميذ ماهرين في استخدام إجراءات التفاوض التكاملي.

٦-٢-٤-٢ تعليم التلاميذ التوسط في نزاعات رفاقهم.

عندما يعجز التلاميذ عن التفاوض بنجاح للوصول إلى حل بناء لنزاعاتهم سيكون الوسطاء جاهزين للتدخل. ويرى جونسون وجونسون انه ينبغي تعليم جميع التلاميذ الإجراءات والمهارات التي يحتاجونها للتوسط في نزاعات المصالح عند رفاقهم. ويكون الوسيط شخصًا محايدًا يساعد شخصين أو اكثر على حلّ النزاع عادة بالتفاوض لبلوغ اتفاق أو توافق تكاملي[٢] *(Itegrative agreement)*

ويقترح جونسون وجونسون (١٩٨٧- ١٩٩١-١٩٩٤) تعليم التلاميذ الإجراء التالي في الوساطة:

١- **إنهاء العداوان والخصومات:** كسر المواجهة العدائية بين التلاميذ المتنازعين وتهدئتهم.

٢- **ضمان ان المتنازعين في عهدة عملية الوساطة:** لضمان ان المتنازعين ملزمون عملية الوساطة وانهم جاهزون للتفاوض بصدق يقدم الوسيط عملية الوساطة ويقدم القواعد الأساسية فيقدم الوسيط نفسه اولاً ويسأل التلامذة المتنازعين عما إذا كانوا يريدون حل المشكلة. ولا يبدأ عمله قبل سماع إجابة نعم من الأطراف. ثم يشرح[٣] :

أ- الوساطة اختيارية. ويقوم دوري على مساعدتكم كي تجدوا حلاً لنزاعكم يكون مقبولاً من قبلكم كلكم. أو من قبلكما.

ب- إني محايد، ولن أكون طرفًا، كما لن أحاول ان اقرر من منكم (أو منكما) مخطىء أو مصيب. وسأساعدكم (أو أساعدكما) كي تقرروا (أو تقررًا) كيفية حل النزاع.

ج- سيتاح لكل شخص المجال ليحدد وجهة نظره في النزاع من دون مقاطعة.

د- القواعد التي ينبغي أن توافقوا عليها هي:

١- الموافقة على حلّ المشكلة.

٢- لا ذكر للأسماء.

٣- لا مقاطعة لمن يتكلم.

٤- كونوا شريفين (كونا شريفين) قدر ما تستطيعون (أو تستطيعان).

٥- أن وافقتم (أو وافقتما) على حل ينبغي أن تلتزموا (تلتزما) به. (ينبغي أن تفعلوا) (تفعلا) ما وافقتم (ما وافقتما) على فعله.

٦- كل ما يقال في هذه الوساطة هو سري.

٣- مساعدة المتنازعين على التفاوض مع بعضهم

ويتم إدخال المتنازعين في تعاقب التفاوض، وهو عملية تتضمن :

أ- تحديد النزاع من قبل كل طرف بالتناوب. وتحديد كل طرف بدوره، لما يشعر به وما يريده.

ب- تبادل الأسباب أو المبررات *(Exchanging reasons)*

ج- قلب وجهات النظر أو عكسها. بحيث يتمكن كل شخص من عرض أو تقديم وجهة نظر الآخر ومشاعره لارضائه.

د- ابتكار ثلاثة خيارات على الأقل تحقق كسبًا متبادلاً أو رضى مشتركًا

هـ الوصول إلى الاتفاق الحكيم والمصافحة

٤- صياغة الاتفاق: يتم تمتين الاتفاق بعقد *(contract)*. وينبغي أن يوافق المتنازعون على الالتزام بقرارهم النهائي. ويصبح الوسيط بالعديد من الأساليب حافظًا للاتفاق[١]

تلك هي وساطة الرفاق: فإذا فشلت يتولى المعلم توسط النزاع. وإذا فشلت وساطة المعلم فانه هو من يتولى التحكيم فيكون حكمًا ويقرّر من هو المخطىء ومن هو المحق. وعندما يفشل تحكيم المعلم يتولى المدير التوسط في النزاع. وان فشلت وساطة المدير عملية تولى المدير التحكيم[٢] ان تدخل المعلم والمدير في نزاعات التلاميذ يتضاءل إلى حد بعيد بعد تدريب التلاميذ على التفاوض والوساطة والمهارات المتصلة بهما. وهكذا يتحرّر المعلم والمدير من التدخل في حلّ النزاعات بين التلاميذ ويخصصان وقتهما وجهدهما للتعليم والمهام التربوية والإدارية.

وتعدّدت الدراسات التي تناولت فعالية برامج حل النزاعات في المدارس. وقد أقرت بالتأثيرات الإيجابية التي تنتجها هذه البرامج. وتشير النتائج إلى ان ٨٥% إلى ٩٠% من النزاعات التي توسط الرفاق لحلها أدت إلى اتفاقات ثابتة وطويلة الأمد. واظهر التلاميذ الذين تدربوا على الوساطة تحسنًا في تصرفاتهم الاجتماعية فتضاءل عندهم السلوك اللااجتماعي وانخفضت العدوانية كما انخفضت مشكلات الانضباط في الصف.

وان كانت هذه أهم مردودات تعلم حلّ النزاعات في المدرسة عبر التفاوض والوساطة، فإن هناك مردودات أخرى تصل إلى بناء شخصية المتعلم وتعزيز تكيفه النفسي والاجتماعي. ان

(1) ibid.p. 129.
(2) ibid.p. 129.

التربية على حلّ النزاعات تعوّد المتعلمين على استخدام استراتيجيات فعّالة في حلّ المشكلات الاجتماعية وتسهم إلى حد بعيد في تعزيز التربية على المواطنية والإنسانية.

المـــراجـــع

أ- المراجع العربية:

١- **جولمان، دانييل.** الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، مراجعة محمد يونس، سلسلة كتب عالم العرفة، الرقم ٢٦٢، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، رجب ١٤٢١ هـ . ، تشرين الأول ٢٠٠٠

٢- **جيوفني كمينتي بالاشتراك مع صوفيا تريليفاس وجولياندا أبو النصر.** برنامج ضبط النزاعات: كتاب التطبيق، معهد الدراسات النسائية في العالم العربية، الجامعية الأميركية اللبنانية.

٣- **الحسيني، ليندا؛ نادر، إبراهيم؛ تابت، جميل؛ أبي فاضل، ميشال.** مشروع التربية على السلام الإيجابي، المركز التربوي للبحوث والإنماء، الدكوانة ٢٠٠٠ .

٤- **دريشر، جان م.** سبعة يحتاج إليها الولد، دار منهل الحياة، بيروت ١٩٩٠ .

٥- **الرابطة الدولية لبحوث السلام (ايبرا) بالتعاون مع منظمة اليونيسكو.** دليل مرجعي ومادة تعليمية في مجال حلّ النزاعات والتربية من اجل حقوق الإنسان...، باريس، ١٩٩٤ .

٦- **سباهي، حسين محي الدين.** نوبات الغضب عند الأطفال: دوافعها وأساليب التعامل معها، مجلة التربية، الكويت، العدد الخامس والعشرون، ابريل ١٩٩٨-ص ٥٢-٦١.

ب- المراجع الأجنبية:

1. **Abelson ,R.P 1983**, Conviction, American Psychologist .Vol 43.pp.267-275.
2. **Allen,V.L.and Wilder, D.A.1975**, Categorization, Beliefs Similarity and Intergroup Discrimination. Journal of Personality and Social Psychology.Vol.32 , pp.971-977.
3. **Allen,V.L.and Wilder, D.A. 1979**, Group Categorization and Attribution of Belief Similarity , Small Group Behavior , Vol. 19, pp. 73-80.
4. **Allison, S.T.**, Mackies, D.M, & Messick, D.M, 1996, outcome Biases in Social perception: Implications for Dispositional Inference, Attitude change, Stereotyping, and Social Behavior, Advances in Experimental Social Psycology vol
5. **Altemeyer B. 1994**, Authoritarianis .Encyclopedia of Human Behavior ,Academic Press. Vol.1 , pp.315-326.
6. **Anthony , D. & Robbins T.1994**, Brainwashing and Totalitarian Influence. Encyclopedia of Human Behavior. Academic Press. Vol.1, pp.457-471
7. **Argyle , M.and Crossland , J.1987**, The Dimensions of Positive Emotions. British Journal of Social Psychology, Vol.26, pp.127-137.
8. **Auerbach, J. 1983**, Justice without Law : Resolving Disputes without Lawyers, New York : Oxford University Press .
9. **Averil , J.R. 1983**, Studies on Anger and Aggression : Implication for Theories of Emotions. American Psychologist Vol . 38 , pp .1145-1160.

10. **Averil , J.R 1994**, Aggression Encyclopedia of Human Behavior.Academic Press. Vol. 1 pp.131 – 140 .
11. **Baenninger ,R.1994**, Aggression Encyclopedia of Human Behavior,U.S.A, Academic Press. Vol .1 pp.39-46.
12. **Bandura , A. et als. 1977**, Social Learning Theory , Englewood Cliffs , N.J : Prentice-Hall .
13. **Bayada , B. et als.1999**, Conflit : mettre hors-jeu la violence , Lyon, Ed.Chronique sociale.
14. **Berkowitz, L. 1990**, On the Formation and Regulation of Anger and Aggression : A Cognitive-Neoassociationistic Analysis American Psychologist, Vol.45, pp. 494-503.
15. **Blalock, H.M. 1989**, Power and Conflict : Toward a general Theory. Newbury Park Ca: Sage.
16. **Boardman S.K & Horowitz V.S 1994**, Constructive Conflict Management and Social Problems : An Introduction . Journal of Social Issues , Vol.50 No. 1. pp.1-12.
17. **Brehm , S.S & Kassin , S.M .1993**, Social Psychology .Houghton Mifflin.
18. **Breslin J.W and Rubin ,J.Z (eds.)1991**, Negotiation Theory and Practice , Harvard Law school , Cambridge Mass. Pon Books.
19. **Brewer ,M.B 1986**, The role of ethnocentrism in Intergroup conflict. In S.Worchel & W.Austin (eds), Psychology of Intergroup Relations (pp.88-102)Chicago : Nelson-Hall.
20. **Brown , R. 1986,** Social Psychology , the Second Edition, New York , The Free Press.
21. **Burgess H. & Burgess G,M. 1997**, Encyclopedia of Conflict Resolution .U.S.A. ABC –Clio.
22. **Cahn , D. 1994** , Conflict Communication, Encyclopedia of Human Behavior,Vol.1 pp, 675-686.New York Academic Press.
23. **Carnevale , P.J. 1994**, Negotiation . Encyclopedia of Human Behavior, Vol. 3, pp.271-281.
24. **Carnevale , P.J. & Pruitt , D.C , 1992** , Negotiation and Mediation, Annual Review of Psychology , Vol43 , pp.531-582.
25. **Carver , C.S & Scheier M.F . 1990** ,Origins & Functions of positive and negative affect [...], Psychological Review .Vol 97, pp.315-331
26. **Centre Mariebourg & Chambre des Notaires de Québec**. La Résolution de Conflits au Primaire, Guide d'Animation, Programme : Vers le pacifique, Centre Mariebourg, Montréal, Canada, 1998.
27. **Centre Mariebourg & Chambre des Notaires de Québec**. La Résolution de Conflits au Secondaire, Guide d'Animation, Programme : Vers le pacifique, Centre Mariebourg, Montréal, Canada, 1998.
28. **Coombs , C.H 1987**, The structure of Conflict, American Psychologist . Vol 42 pp.355-363.
29. **Cross , J.1977 .** Negotiation as a learning Process . Journal of conflict Resolution Vol.21(4), pp.581-606.
30. **Deutsch , M. 1975**, Equity , Equality and Need : What Determines Which Value will be used as the basis of Distributive Justice? Journal of Social Issues Vol 31, pp 137-150.
31. **Deutsch , M. 1993**, Educating for a peaceful world. American Psychologist Vol. 48 pp.510-517.
32. **Deutsch, M.1994**,Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and research . Journal of Social Issues Vol 50 Number 1 , pp.13-32.

33. **Diener , E. et als. 1991**, The Psychic Costs of Intense positive Affect . Journal of Personality and social psychology.Vol.61 . pp.492-503.
34. **Dodge, K.A & als. 1990**, Mechanisms of the cycle of violence. Science Vol.250, pp1678-1683.
35. **Duclos, L.-T.et als. 1995**, La violence politique des enfants. Revue : Cultures et conflicts. Numéro 18. Paris , L'Harmattan.
36. **Dupâquier, J. 1999**, La violence en milieu scolaire , Paris P.U.F. Education et Formation .
37. **Epstein J.L. 1985**, After The Bus Arrives: Resegregation in Desegregated Schools. Journal of Social Issues . Vol .41 No.3 .pp.23-43.
38. **Fisher R. & Brown S. 1988** ,Getting together : Building a Relationship That gets to yes. U.S.A The Harvard Negotiation Project.
39. **Fisher, R. Ury, W. &Patton, B. 1991**, Getting to yes: Negotiating agreement without giving in (2nd Ed.). Penguin Books.
40. **Fitness J. and Feltcher G.J.O.1993**, Love, Hate and Jealousy in close Relationships ...Journal of Personality and social Psychology , Vol.65, pp. 942-958.
41. **Goleman , D.1995**, Emotional Intelligence , U.S.A. Bantam Books .
42. **Goleman , D. 1998**, Working with Emotional Intelligence , U.S.A. Bantam Books .
43. **Gruder , C.L. 1970**, Social Power in Interpersonal Negotiation . In The Structure of Conflict. Swingle P.(ed.)New York and London Academic Press.pp.111-154.
44. **L'Institut International Canadien de la Négociation Pratique.** La gestion des Conflits en milieu de travail (pour les employés). Ministère de la justice, Canada, s.d.
45. **Jodelet D. 1994**, Article "préjugé". In Grand Dictionnaire de la Psycologie, Paris , Larousse.
46. **Johnson , D. & Johnson R. 1994**, Constructive conflict in the schools, Journal of social issues Vol 50, pp.126-130.
47. **Kellar-Gruenther ,Y.1999**, Conflict in Levinson et als.(eds.) Encyclopedia of Human Emotions .U.S.A Macmillan .Vol.1, pp 136-140 .
48. **Keltner , D. , Ellworth , P.C .and Edwards , k.1993** , Beyond Simple Pessimism: Effects of Sadness and Anger on Social Perception. Journal of personality and social psychology , vol .64, pp.740-752.
49. **King, L.A and Emmons , R.A, 1990** Conflict over Emotional Expression : Psychological and Physical correlates.Journal of Personality and Social Psychology, Vol.58, pp.864-877.
50. **Kolb D.M 1985 .** To Be a Mediator : Expressive Tactics in Meditation . Journal of Social Issues . Vol 41, No 2, 1985, pp. 11-26.
51. **Krech , D. et als. 1962**, Individual in Society . McGraw-Hill .
52. **Lindgren , H.C. 1974**, An Introduction to social Psychology. Willey .
53. **Lorrain , J.L. 1999**, Les violoences scolaires . Paris , P.U.F Que sais-je?
54. **Mayer J.D.& Salovey P. 1997**, What is Emotional Intelligence? In Salovery & Sluyter(eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence, New York. Basic Books.
55. **Mc Conahay, J.B 1981**, Reducing Racial Prejudice in Desegregated Schools. Beverly Hills, Ca: sage .
56. **Messick, D.M & als. 1985**, Why we are fairer than others ? Journal of Experimental Social Psychology , vol.21 pp.480-500.
57. **Moser, G.1986**, L'agression , Paris , P.U.F.Que sais-je?
58. **Moore,C.W. 1986**, The Mediation Process :Pratical Strategies for Resolving Conflict, San Francisco , Jossy Bass Publishers .

59. **Myers, D.1994**, Exploring social Psychology, McGraw-Hill.
60. **Novaco, R.W.2000** Anger. In Fink, G.(ed.) Encyclopedia of Stress, by Academic Press, U.S.A , P.188-195.
61. **Parker,A. & Archer,T.1994**,Conflict Behavior, Encyclopedia of Human Behavior, Academic Press. Vol.1. pp.665-673.
62. **Raven, B. & Kruglaski A.W. 1970**, Conflict and Power. In The Structure of Conflict . Swingle P.(ed). New York and London Academic Press.
63. **Reardon, B.A. 1997**, La tolerance, porte ouverte sur la paix:
64. Unité1 – Unité pour les formateurs d'enseignants.
65. Unité2 – Unité pour l'enseignement primaire.
66. Unité3 – Unité pour l'enseignement secondaire, La bibliothèque de l'enseignant, Editions Unesco, Paris.
67. **Revue Française de Pédagogie** , Numéro 123 ,Avril-Mai-Juin 1998 , la violence à l'école : approches européennes .
68. **Ross, L. and Ward, A. 1995**, Psychological Barriers to dispute Resolution , Advances in Experimental Psychology, Vol.27,pp.225-304.
69. **Rubin, J.Z. Pruit, D.G. and Kim S.H**.1994, Social Conflict 2nd ed. New York, McGraw-Hill.
70. **Salovey , P.& Mayer , J.D 1990**, Emotional Intelligence . Review of Imagination, Cognition and Personality . Vol .9. pp 195-211.
71. **Sanitioso, R. Kunda, Z. and Fong G.T., 1990**, Motivated Recruitment of Autobiographical Memories . Journal of Personality and Social Psychology.Vol 59,
72. **Schimdt, F;** Friedman, Alice. La resolution de conflits pour les enfants, Miami, Beach, Floride, 1991.
73. **Smith ,E. & Mackie , D.M .1995**, Social Psychology , New York , Worth .
74. **Storie F.and Picard, 1993**,Conflict Resolution in Schools.Unpublished manuscript.
75. **Solomon, R.C. 1990**, A Passion for Justice : Emotions and the Origins of the Social Contract U.S. Addision-Wesley.
76. **Susskind L. & Cruikshank, J. 1987**,Breaking the Impasse...New York, Basic books.
77. **Tangney J.P 1991**, Moral Affect : The Good , The Bad and the Ugly. Journal of Personality and Social Psychology , Vol.61 , pp.598-607.
78. **Tajfel, H.(ed.)1982**, Social Identity and Intergroup Relations Cambridge. Cambridge University Press .
79. **Tajfel , H. 1978**, Intergroup Behavior 1. Individualistic perspectives. And 2. Group Perspectives. In Tajfel and Fraser (eds.) Introducing Social Psychology. Penguin Books. Pp.401-446.
80. **Tedeschi , J.T. 1970**, Threats and Promises . In The Structure of Conflict . Swingle P.(ed). New York and London Academic Press.
81. **Thomas , S.L. and Bretz R.D. Jr.** 1994, Arbitration Encyclopedia of Human Behavior , U.S.A , Academic Press . Vol.1 .pp.223-232.
82. **Tjosvold , D.1991**, The Conflict Positive Organization , Addison – Wesley.
83. **UNESCO, la Tolérance, porte ouverte sur la paix:** Manuel éducatif à l'usage des communautés et des écoles, Paris 1994.
84. **Ury W.L & Smoke, R. 1991** .Anatomy of a crisis .In Breslin , J.W. and Rubin J.Z (eds.) Negotiation Theory and Practice . Harvard Law School Cambridge, Massachusetts , Pon Books. Pp.47-54.
85. **Ury, W. 1993**, Getting Past No : Negotiating your way from confrontation to cooperation New York . Bantam Books.
86. **Weber , A .1992**, Social Psychology , New York , Harper Colins.

87. **Worchel, S. and Simpson, J.A. 1993**. (eds.) Conflict Between People and Groups. Chicago: Nelson-Hall.
88. **Zajonc, R.B.1980** Feeling and Thinking: Preferences need no inferences. American Psychologist .Vol.35, pp.151-175.